

Kompositionsunterricht an deutschen Musikschulen

Eine empirische Untersuchung der pädagogischen Praxis

Vom Fachbereich II (Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation) der Universität
Hildesheim zur Erlangung des Grades

einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

angenommene Dissertation von

Claudia Zocher

geboren am 29.06.1974 in Leipzig

„Sodann genügt es, um Musik gut zu verstehen, nicht, sie wiederzugeben, man muss sie auch komponieren können, und beides muss man gleichzeitig lernen, sonst wird man sie niemals gut verstehen.“

Jean-Jacques Rousseau¹

„Man braucht Vorstellungen, und die versucht man, mit der Technik zu formen, die man in langen Jahren gelernt hat – und ich lerne dauernd dazu.“

György Ligeti²

“It is no more possible to provide recipes for successful music education than it is for composing pieces of music.”

John Paynter³

¹ Zit. in: Weinland 1984, S. 84

² „Ich habe keine Heimat“ – Ligeti im Gespräch mit Teresa Pieschón Raphael. In: Rondo. Das Klassik und Jazz Magazin 3/2002

³ Paynter 1992, S. 25

Anmerkungen zur Schreibweise

Hinsichtlich formaler Aspekte wie Gliederung, Zitierweise oder Abkürzungen orientiert sich die vorliegende Arbeit an der Publikation von Standop/Meyer 1998. In den Kapiteln I und II steht die Deskription im Vordergrund, weshalb ich die Ich-Form weitestgehend vermieden habe, in Kapitel III wird sie dagegen verwendet, um persönliche Stellungnahmen und Bewertungen zu kennzeichnen.

Die Zitate in Kapitel II stammen aus den transkribierten Interviews, die im wissenschaftlichen Anhang (CD-ROM) eingesehen werden können. Alter und Geschlecht der zitierten Lehrer können anhand einer Tabelle identifiziert werden, die sich ebenfalls auf der CD-ROM befindet. Zu diesem Zweck wurden den zitierten Lehrern Nummern zugewiesen, die jeweils am Anfang eines Zitats abgedruckt sind (z.B. L₁ = Lehrer Nr. 1; F bedeutet Frage, womit die Frage des Interviewers gemeint ist). Die Zahlenangaben am Ende der Zitate beziehen sich auf die Zeilennummern der Interview-Transkriptionen und gewährleisten ein schnelles Auffinden der jeweiligen Passagen im wissenschaftlichen Anhang. Weiterhin befinden sich auf der CD-ROM die mit dem Computerprogramm SPSS erstellten Berechnungen zu den in Kapitel II/2.1 ausgewerteten quantitativen Daten.

Aus Gründen einer besseren Lesbarkeit habe ich mich dafür entschieden, durchgängig die maskuline Form zu verwenden. Selbstverständlich sind aber immer beide Geschlechter, also beispielsweise Schülerinnen und Schüler, Komponistinnen und Komponisten, Pädagoginnen und Pädagogen gemeint.

Vorwort

Meine persönliche Motivation, mich mit dem Thema ‚Kompositionspädagogik‘ zu beschäftigen, reicht zurück bis in meine eigene Kindheit. Als Geigenschülerin daran gewöhnt, Musikstücke zu interpretieren, war ich nicht wenig überrascht, als ein Musiklehrer in der Schule uns Kindern die Aufgabe stellte, einen vorgegebenen Text zu vertonen. Er sagte, wir sollten einfach eine Melodie erfinden, die uns gerade in diesem Augenblick durch den Kopf geht, wir sollten mehrere Möglichkeiten ausprobieren, uns die beste merken und diese dann unseren Mitschülern vorsingen. Ich war aufgeregt, ohne genau zu wissen, warum, aufgerechter noch, als mit einem neuen Stück in der Notentasche, das mir meine Geigenlehrerin zum Üben mitgegeben hatte. Und dann sprudelten die Ideen... Wenn ich mich heute an dieses Erlebnis erinnere, kann ich mir meine Aufregung sehr gut erklären. Ich sehe dann ein Mädchen, dem musikalische Fähigkeiten zugetraut wurden, von denen es selbst bislang keine Ahnung hatte. Ich sehe ein Mädchen, das seine Ausdrucksfreude entdeckt, das sich mit diesem kurzen Text identifiziert und aus dieser Identifikation heraus eine ganz eigene Musik erfindet, eine Musik, die von anderer Qualität ist als jene, die es bislang gehört oder selbst gespielt hat. Es ist auch ein Mädchen, das zum ersten Mal merkt, dass Musizieren nicht an technische Fortschritte auf einem Instrument gebunden sein muss. Vielmehr scheint es eine Welt an musikalischen Möglichkeiten zu geben, die man in sich trägt, die einem als Ergebnis aller bisherigen Erfahrungen mit Musik zur Verfügung steht. Innerhalb meiner persönlichen musikalischen Lerngeschichte blieb die erwähnte Unterrichtsstunde wohl deshalb eine Ausnahme, weil improvisationsdidaktische Konzepte in den schulischen Lehrplänen der ehemaligen DDR keine Rolle spielten. So konnte ich erst im Studium meinem Interesse an musikalischer Produktivität intensiver nachgehen. Es führte mich über eine Beschäftigung mit improvisationsdidaktischen Konzepten zum Thema dieser Dissertation – der Kompositionspädagogik.

Ich möchte mich an dieser Stelle bei allen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit unterstützt haben. Mein Dank gilt meinen Eltern, denen meine persönliche und berufliche Entwicklung immer wichtig war, er gilt meiner Forschungsgruppe, bestehend aus Prof. Dr. Claudia Bullerjahn sowie den studentischen Hilfskräften Alexander Kröker, Silke Ruchniewitz, Claudia Schnatsmeyer, Simone Schubert und Cornelia Schwind, dem Doktorandenkolloquium des Instituts für Musik und Musikwissenschaft der Universität

Hildesheim, insbesondere Herrn Prof. Dr. Weber, des weiteren Ralf für die emotionale Begleitung und die Hilfe in allen Fragen der Computertechnik, Marie-Luise Jauch, weil sie meine musikalische Entwicklung und mein musikpädagogisches Denken entschieden beeinflusst hat, schließlich meinen Freunden, meiner Familie sowie den Kompositionslehrern und Kompositionsschülern, die an unserer Untersuchung teilgenommen haben. Ihnen allen widme ich diese Arbeit.

Inhalt

0.	Einleitung	11
I	THEORETISCHER TEIL	15
1.	Entwicklungspsychologische Befunde zur musikalischen Produktivität im Kindes- und Jugendalter	16
1.1	Frühe Kindheit (Alter: ca. 4 - 7 Jahre)	18
1.1.1	Forschungsstand	18
1.1.2	Zusammenfassung	28
1.2	Mittlere Kindheit (Alter: ca. 7 - 11 Jahre)	29
1.2.1	Forschungsstand	29
1.2.2	Zusammenfassung	39
1.3	Jugend (Alter: ab 12 Jahren)	40
1.3.1	Forschungsstand	40
1.3.2	Zusammenfassung	51
Exkurs:	Musikalische Kreativität	53

2.	Kompositionspädagogische Konzepte	60
2.1	Entwicklungsorientierte Konzepte	63
2.2	Sachorientierte Konzepte	69
2.3	Komponisten als Pädagogen	77
2.4	Zusammenfassung	79
II	EMPIRISCHER TEIL	84
1.	Die Untersuchung	85
1.1	Forschungsanliegen	85
1.2	Forschungsmethodik	86
1.2.1	Fragebogen-Erhebung	87
	1.2.1.1 Vorarbeiten und Durchführung der Erhebung	87
	1.2.1.2 Konzeption der Erhebungsinstrumente	88
1.2.2	Interview-Erhebung	89
	1.2.2.1 Auswahl der Interviewpartner	89
	1.2.2.2 Konzeption der Erhebungsinstrumente	91
	1.2.2.3 Methodische Schulung und Methodenreflexion	92
	1.2.2.4 Auswertung der Interviews	93

2.	Ergebnisse der Lehrerbefragung	96
2.1	Quantitative Daten	96
2.1.1	Alter und Geschlecht	96
2.1.2	Ausbildung und Berufserfahrung	97
2.1.3	Schüler und Unterricht	99
2.2	Qualitative Daten	105
2.2.1	Grundlagen des Unterrichts	107
2.2.1.1	Musikbegriff	107
2.2.1.2	Kompositionsbegriff	110
2.2.1.3	Qualitätsbegriff	113
2.2.2	Unterrichtsziele	117
2.2.3	Unterrichtsinhalte	120
2.2.3.1	Improvisation und Neue Musik	121
2.2.3.2	Populäre Musik und Musiktechnologie	124
2.2.4	Unterrichtsprinzipien	125
2.2.5	Sozialformen des Unterrichts	130
2.2.6	Unterrichtsvoraussetzungen	132
2.2.7	Kompositionsbezogene Übungen	133
2.2.7.1	Analyse	134

2.2.7.2 Musikhören	135
2.2.7.3 Harmonielehre	137
2.2.7.4 Gehörbildung	139
2.2.7.5 Improvisation	142
 2.2.8 Initiierung des Kompositionsprozesses	 145
2.2.8.1 Innermusikalische Anregungen	146
a) Musikalisches Material	146
b) Musikalische Modelle	150
 2.2.8.2 Außermusikalische Anregungen	 154
a) Außermusikalische Anregungen / Bereich: Realität	155
b) Außermusikalische Anregungen / Bereich: Imagination	156
c) Außermusikalische Anregungen / Bereich: Symbol	157
 2.2.9 Begleitung des Kompositionsprozesses	 161
 Exkurs: Graphische Notation	 161
2.2.9.1 Evaluationsmodus	163
2.2.9.2 Innovationsmodus	165
2.2.9.3 Aufführungsmodus	169
 2.2.10 Selbstevaluation des Unterrichts	 170
 2.2.11 Selbstevaluation der institutionellen Rahmenbedingungen	 173

2.2.12	Zukunftsperspektiven des Unterrichts	176
3.	Zusammenfassung	179
3.1	Allgemeine Angaben zu Untersuchungsgegenstand und Stichprobe	179
3.2	Didaktik des Unterrichts	180
3.3	Inhalte und Methoden des Unterrichts	182
3.4	Rahmenbedingungen des Unterrichts	185
III	SCHLUSSFOLGERUNGEN	187
1.	Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse	188
2.	Forschungsempfehlungen und Ausblick	200
IV	ANHANG	206
	Bibliographie	207
	Fragebogen	218
	Interview-Leitfaden	228

0. Einleitung

Komponierende Kinder und Jugendliche? Eine Untersuchung über Kompositionsunterricht? Kann man Komponieren überhaupt lernen, oder ist das etwas für Hochbegabte, für Wunderkinder wie Mozart, um das bekannteste Beispiel anzuführen? Wer komponieren will, so könnte ein Vorurteil lauten, sollte zuerst ein Instrument erlernen, sich mit Musikgeschichte und Musiktheorie beschäftigen, und dann, irgendwann, wird der wahrhaft Begabte von einem Inspirationsschub überwältigt werden. Auf diese Weise zugespitzt ist der Geniekult der romantischen Musikästhetik auch heute noch in unserer Vorstellung präsent, es herrscht Ehrfurcht vor dem musikalischen Werk, seine Entstehungsbedingungen werden nicht selten mystifiziert. Jedoch hat die Moderne und in besonderem Maße die Avantgarde den herkömmlichen Werkbegriff aufgebrochen, wir leben in einem Zeitalter, das uns durch die modernen Medien uneingeschränkten Zugriff auf musikalische Stile aller Art bietet. So konkurriert die abendländische Musiktradition sowohl mit der Musik anderer Kulturen als auch mit den populären Trends der Musikindustrie, und Pädagogen stehen immer wieder neu vor der Frage, welche Inhalte sie eigentlich wie vermitteln sollen. Dabei ist klar, dass sich Vermittlungsprozesse nicht mehr einseitig an der Chronologie historischer Entwicklungen orientieren können, um Unterricht erfolgreich zu gestalten, muss die Lebenswelt der Schüler berücksichtigt werden. Aber wie ist das nötige Gleichgewicht zwischen Tradition und Individualität herzustellen? Welche Rolle spielt die Musik der Gegenwart? In welchem Verhältnis stehen Rezeption, Interpretation und Produktion?

Anspruch der vorliegenden Arbeit ist es, diese Fragen aus einer neuen musikpädagogischen Perspektive zu thematisieren. Gemeint ist die Perspektive der ‚Kompositionspädagogik‘, neu ist sie deshalb, weil sie bislang noch nicht Gegenstand einer umfassenden Darstellung war. Eine Auseinandersetzung mit der musikalischen Produktivität von Kindern und Jugendlichen hat jedoch bereits zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Reformpädagogik sowie in den 1970er Jahren im Anschluss an die Curriculumreform stattgefunden. Innerhalb der reformpädagogischen Bewegung ist der Kunsterziehungsbewegung eine Vorreiterrolle zuzuschreiben (vgl. Gruhn 1993, S. 177). Vertreter dieser Bewegung gingen davon aus, dass Lernen nur durch Handeln möglich sei. Pädagogik dürfe nicht allein den Intellekt der Schüler ansprechen, sondern Lehrer müssten auch an der Persönlichkeitsbildung ihrer Schüler interessiert sein. Um diese neuen Ansichten, die bis heute ihre Gültigkeit behalten haben, zu verwirklichen, wurde von Vertretern der Kunsterziehungsbewegung Kunstausübung zum

pädagogischen Prinzip erhoben. Die Entwicklung der Musikerziehung blieb von den Neuerungen in der Kunsterziehung sowie von der Reformpädagogik insgesamt nicht unbeeinflusst. Einen wichtigen Impuls erfuhr sie beispielsweise durch die Reformpädagogen Gustav Wyneken und Martin Luserke, die in den von ihnen gegründeten Schulen erstmalig musikalische Kunstwerke im Unterricht behandelten. Hiermit wurde eine Entwicklung vorbereitet, die im Gegensatz zu der sich zeitgleich ausbreitenden Jugendmusikbewegung nicht länger das Singen und die Gemeinschaftspflege durch Musik in den Mittelpunkt stellte, sondern den ästhetischen Eigenwert von musikalischen Werken als bildungsrelevant veranschlagte. Zu einer Förderung der musikalischen Produktivität von Kindern und Jugendlichen kam es in den Reformschulen jedoch noch nicht. Erst der in der Tradition reformpädagogischer Gedanken stehende Fritz Jöde sorgte 1928 mit seiner Schrift ‚Das schaffende Kind: Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend‘ für eine Thematisierung des ‚Schöpferischen‘ in der Musikerziehung.

In die Geschichte der Musikpädagogik ist Jöde als Vertreter der Musischen Erziehung eingegangen, deren einseitige Ausrichtung auf eine der Ganzheitlichkeit verpflichteten Laienmusikpflege heute einen negativen Beigeschmack hat. Tatsächlich trat bei Jöde die für die Reformpädagogik typische Orientierung am Kunstwerk zugunsten eines Standpunktes zurück, der Musizieren als Einheit von Spielen, Singen, Tanzen, Erfinden und Hören auffasst (vgl. Gruhn 1993, S. 224 ff.). Jöde förderte die musikalische Produktivität seiner Schüler, indem er sie kurze Melodien improvisieren ließ. Um musikalische Ideen anzuregen, gab er beispielsweise musikalische Motive vor, deren Spannungsgehalt von den Schülern erfasst und mit einer passenden musikalischen ‚Antwort‘ weiter geführt werden sollte. In seiner 1962 neu aufgelegten Publikation vertritt Jöde die aus heutiger Perspektive modern erscheinende Ansicht, dass Produktion und Reproduktion im Musikunterricht einander ergänzen sollten (Jöde 1962, S. 93). Da Jöde ganz im Sinne der Musischen Erziehung mit seinen Schülern vor allem Volks- und Kinderlieder gesungen bzw. einfache Instrumentalsätze musiziert hat⁴, blieben auch die musikalischen Erfindungen der Schüler einer sich zwischen Tonika und Dominante bewegenden Melodik verpflichtet.

Eine über das traditionelle Tonalitäts- und Rhythmusverständnis hinaus gehende Erweiterung der musikalisch produktiven Möglichkeiten von Kindern und Jugendlichen ist erst den didaktischen Konzepten der Ästhetischen Erziehung sowie der Auditiven Wahrnehmungserziehung zu verdanken. Als Hartmut von Hentig Ende der 1960er Jahre für eine Neu-Definition des Kunstbegriffs sorgte, indem er Kunst nicht länger als die Summe

⁴ Die Musische Erziehung brachte auch die später von Adorno kritisierte pädagogische Musik hervor, worunter Kompositionen zu verstehen sind, die sich nicht an künstlerischen Kriterien, sondern an den musikalischen Fähigkeiten von Kindern orientieren (vgl. Gruhn 1993, S. 289).

anerkannter Kunstwerke, sondern als die „Exploration des Möglichen“ (zit. in: Gruhn 1993, S. 336) verstanden wissen wollte, legte er den Grundstein für ein verstärktes Interesse der Pädagogik an einer Ausbildung in der ‚aisthesis‘, also der Wahrnehmung. Einen erweiterten Musikbegriff, der die Musikpädagogik der 1970er Jahre entscheidend prägen sollte, stellte 1972 Ulrich Günther mit seinem Konzept der Auditiven Wahrnehmungserziehung zur Verfügung. Auditive Wahrnehmungserziehung bedeutet, die gesamte hörbare Wirklichkeit zum Gegenstand des Musikunterrichts zu machen und Musik als einen geordneten und immer wieder neu zu ordnenden Ausschnitt aus der hörbaren Wirklichkeit zu betrachten (vgl. Gruhn 1993, S. 334). Ein erweiterter Musikbegriff liegt auch zahlreichen improvisationsdidaktischen Konzepten zugrunde, die in den 1970er Jahren publiziert wurden (z.B. Friedemann 1973, Hansen 1975, Meyer-Denkman 1970 und 1972). Erstmalig in der Geschichte der Musikerziehung wird in diesen Konzepten eine Beziehung zwischen innovativen Ansätzen der Neuen Musik und musikpädagogischen Intentionen deutlich. Hinsichtlich der Neuen Musik lässt sich Mitte des 20. Jahrhunderts eine Entwicklung verzeichnen, die mit traditionellen Vorstellungen vom in sich geschlossenen Kunstwerk bricht und statt dessen dem Interpreten einer Komposition improvisatorische Freiräume eröffnet. Vorbereitet durch serielle Kompositionstechniken kommt es zu einer Emanzipation des Parameters ‚Klang‘, was zu einem experimentellen, von traditionellen Musikstilen unabhängigen Umgang mit dem akustischen Material führt (vgl. Danuser 1989). Diese neu gewonnenen musikalischen Möglichkeiten sind es, die die oben genannten Musikpädagogen auch Kindern und Jugendlichen aufzeigen wollten.

Dass die Aufbruchsstimmung in der Musikpädagogik der 1970er Jahre nicht nur zu sinnvollen Entwicklungen führte, sondern auch mit typisch modernen Fortschrittsillusionen einher ging, hat Vollmers Analyse musikpädagogischer Kreativitätskonzepte verdeutlicht (Vollmer 1980). Aus postmoderner Perspektive erscheint es selbstverständlich, dass musikalische Kreativität nicht allein durch freie Improvisation gefördert werden kann. Vielmehr kann nach Vollmer ein Mensch nur dann musikalisch kreativ werden, wenn er über bereichsspezifische Fertigkeiten und Kenntnisse verfügt, also etwa ein Instrument spielen kann, zu auditieren gelernt hat, musikhistorische Zusammenhänge versteht etc. Da jedoch, so meine Einschätzung, an Musikschulen der auf Reproduktion ausgerichtete Instrumentalunterricht dominiert, widme ich mich in dieser Dissertation bewusst der schon von Jöde als zugehörig erkannten Gegenseite. Improvisation und Komposition fasse ich als musikalisch produktive Handlungen auf, die zueinander in Beziehung stehen können, dies aber nicht in jedem Fall müssen (vgl. Kapitel I/1.3). Meine Arbeit steht in der Tradition der in der Einleitung skizzierten Entwicklungslinie. Indem sie sich mit Didaktik und Methodik des

Kompositionsunterrichts auseinandersetzt, führt sie das in der Reformpädagogik begonnene und im Zuge der Curriculumreform erweiterte Nachdenken über Möglichkeiten einer Förderung musikalischer Produktivität fort und damit zu neuen Perspektiven einer in den letzten Jahren verstärkt diskutierten Produktionsdidaktik (vgl. Wallbaum 2000 bzw. Kapitel I/2).

Das Thema ‚Kompositionspädagogik‘ wird in der vorliegenden Arbeit auf folgende Weise behandelt: Im theoretischen Teil werden empirische Befunde zur kompositorischen Entwicklung im Kindes- und Jugendalter referiert und in den Kontext kompositionspädagogischer Konzepte gestellt. Zwischen diesen beiden Kapiteln beleuchtet ein Exkurs das Phänomen ‚musikalische Kreativität‘. Daraufhin widmet sich der empirische Teil der Unterrichtsrealität an deutschen Musikschulen, indem die dem Unterricht zugrunde liegenden kompositionspädagogischen Konzepte hinsichtlich ihrer didaktischen und methodischen Ausrichtung analysiert werden. Ziel der Arbeit ist es, insbesondere auf der Basis entwicklungspsychologischer Kriterien eine Bewertung der kompositionspädagogischen Konzepte vorzunehmen und Empfehlungen für die Förderung musikalischer Produktivität an Musikschulen zu geben. Mein Anliegen, über Kompositionspädagogik zu informieren, ist mit der vorliegenden Arbeit nicht abgeschlossen. Als dynamische Erweiterung der Dissertation versteht sich die Internet-Homepage www.kompositionspaedagogik.de, die ich gemeinsam mit Philipp Vandr  (Stuttgarter Musikschule) konzeptionell betreue. Die wissenschaftliche Begleitung dieses Projekts hat Prof. Dr. Claudia Bullerjahn (Justus-Liebig-Universität Gießen)  bernommen.

I

THEORETISCHER TEIL

1. Entwicklungspsychologische Befunde zur musikalischen Produktivität im Kindes- und Jugendalter

Die Entwicklung kompositorischer Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter ist außer bei Glover (Glover 2000) bislang noch nicht Gegenstand einer zusammenfassenden Darstellung gewesen. In der deutsch- und englischsprachigen Literatur gibt es vereinzelt Forschungsarbeiten zu Entwicklungsverläufen professioneller Komponisten (z.B. Bahle 1936, 1939; Sloboda 1984, 1988; vgl. auch Gembris 1998, S. 383 ff.). Da sich diese Untersuchungen jedoch auf erwachsene und hochbegabte Künstler beziehen, sind sie für eine Arbeit, die ihren Schwerpunkt auf die Breitenförderung legt, nicht hilfreich.

Der von Gembris gegebene Überblick zu Theorien der musikalischen Entwicklung zeigt, dass musikalische Produktivität im Kindes- und Jugendalter von Swanwick/Tillman untersucht worden ist (Gembris 1998, S. 245). Aufschlussreicher ist jedoch die bereits erwähnte Publikation von Glover, in der neuere Untersuchungen zur musikalischen Produktivität aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum referiert werden. Glovers Ausführungen verdeutlichen das wachsende Interesse der britischen Musikpsychologie bzw. Musikpädagogik an der Entwicklung kompositorischer Fähigkeiten im Kindes- und Jugendalter⁵. Die folgende Darstellung macht es sich zur Aufgabe, wesentliche Ergebnisse dieser im Ausland geführten Diskussion für die deutsche Musikpädagogik aufzuarbeiten. Empirische Untersuchungen aus dem deutschen Sprachraum, die sich mit dem Thema musikalische Produktivität im Kindes- und Jugendalter beschäftigen, stammen von Nестele 1930, Moog 1968, Brandmüller 1983, Hassler 1990/1998 und Bullerjahn 2003. Sie werden in den folgenden Kapiteln ebenfalls diskutiert und dabei in den Kontext der Untersuchungsergebnisse aus dem Ausland gestellt.

In Anlehnung an Glover habe ich die kompositorische Entwicklung in die Phasen frühe Kindheit (4 – 7 Jahre), mittlere Kindheit (7 – 11 Jahre) und Jugend (ab 12 Jahren) eingeteilt⁶. Diese Einteilung orientiert sich am Aufbau des Erziehungs- bzw. Bildungssystems, d.h. ich werde in Kapitel I/1.1 von Kindergartenkindern, in Kapitel I/1.2 von Grundschulkindern und in Kapitel I/1.3 von Jugendlichen im Sekundarstufenalter sprechen. Es soll hier ausdrücklich betont werden, dass die gewählte Systematik tatsächliche Entwicklungsverläufe nur stark vereinfacht abbildet. In Relation zum pädagogischen Angebot können einzelne

⁵ Neben Veröffentlichungen aus Großbritannien referiert Glover auch Arbeiten von australischen und schwedischen Autoren (Barrett 1996, Folkestad 1998).

⁶ Baake definiert ‚Jugend‘ als die Altersphase zwischen ca. 13 und ca. 25 Jahren, wobei er auf die unscharfen Ränder der Altersgrenzen verweist (Baake 1989, in: Lenzen, Bd. 2, S. 799 ff.).

Entwicklungsphasen kürzer oder länger andauern und sich dadurch mit der am Bildungssystem orientierten Einteilung überschneiden. Weiterhin weise ich darauf hin, dass an den Untersuchungen von Bullerjahn (2003) und Hassler (1990) nicht nur Jugendliche, sondern auch junge Erwachsene teilgenommen haben. Da Bullerjahn Werdegänge junger Komponisten analysiert und Hassler die Auswirkungen hormoneller Veränderungen in der Pubertät in Hinblick auf die Entwicklung des Kompositionstalents thematisiert, sind beide Untersuchungen für die vorliegende Arbeit dennoch relevant.

Eine Systematik, die sich an Teilbereichen von Musikalität orientiert – beispielsweise der Entwicklung von Audiation, der Entwicklung des musikalischen Symbolverständnisses oder an Entwicklungsprozessen, die sich in den Kompositionen von Kindern und Jugendlichen niederschlagen – wäre zu der von mir gewählten Systematisierung nach Altersgruppen eine sinnvolle Alternative. Für die vorliegende Dissertation habe ich diese Alternative einerseits bewusst verworfen, da ich der Meinung bin, dass es den Rahmen der Arbeit gesprengt hätte, etwa die umfassende Audiationstheorie von Gordon (1980) darzustellen. Andererseits war mein Fokus während der Auswertung der entwicklungspsychologischen Studien vor allem auf die Sammlung von verfügbarem empirischem Material gerichtet. Dass man dieses empirische Material auch unter der besonderen Perspektive einer Beschreibung von Teilbereichen von Musikalität hätte interpretieren können, ist mir teilweise erst nach dem Schreibprozess deutlich geworden. So eignet sich die von mir gewählte Systematik nach Altersgruppen insbesondere für eine strukturelle Zusammenschau vorliegender Befunde. Hiermit ist die Basis für weitere Forschungen gelegt, die sich dann einzelnen Teilbereichen der Entwicklung musikalischer Kreativität vertiefend zuwenden können. Nachteilig an der gewählten Systematik ist jedoch, dass sie einen idealen Entwicklungsprozess suggeriert, der so sicherlich nicht von allen Individuen durchlaufen wird. In der Realität sind die Anregungsfaktoren der Umwelt so unterschiedlich, dass die hier beschriebenen Entwicklungsphasen verspätet oder bei entsprechend negativem Bedingungsgefüge möglicherweise überhaupt nicht erreicht werden.

1.1 Frühe Kindheit (ca. 4 - 7 Jahre)

1.1.1 Forschungsstand

Die musikalischen Erfindungen von Vorschulkindern sind bislang nur selten Gegenstand wissenschaftlichen Interesses gewesen. Erste umfangreiche Studien wurden von Nestele (1930) sowie von Moorhead/Pond (1941, 1942) publiziert, spätere Arbeiten zum gleichen Thema stammen von Moog (Moog 1968), Swanwick/Tillman (1986) Young und Glover (Young/Glover 1998, Glover 2000). Um die musikalischen Erfindungen der Kinder möglichst unverfälscht kennenzulernen, haben Moorhead/Pond, Moog, Young und Glover den Umgang der Kinder mit Musik in Alltagssituationen untersucht. Dass es sich hierbei um einen sinnvollen methodischen Ansatz handelt, legt Glover in ihrer gerade erschienenen Arbeit dar, indem sie die enge Verzahnung zwischen alltäglichem Leben und musikalischem Ausdruck bei Vorschulkindern erläutert. Die Untersuchungen von Nestele und Swanwick/Tillman weichen in methodischer Hinsicht von den zuvor genannten Publikationen ab, insofern die musikalischen Erfindungen der Kinder nicht spontan entstanden, sondern das Ergebnis konkreter Aufgabenstellungen sind. Weitere Arbeiten, die in diesem Kapitel besprochen werden, stammen von Barrett (1996), Davies (1986, 1992) und Uptis (1992). Alle drei Autorinnen haben mit den Kindern, deren musikalische Erfindungen untersucht wurden, musikpädagogisch gearbeitet, was als Einflussfaktor auf die Ergebnisse der Untersuchungen mitgedacht werden muss.

Die früheste systematische Untersuchung zur musikalischen Produktivität im Kindesalter stammt von Nestele. Nestele hat untersucht, auf welche Weise Kinder vorgegebene Texte melodisieren und beschreibt auf der Basis seiner Daten folgenden Entwicklungsverlauf (Nestele 1930, S. 124 ff.): Die Anzahl der verwendeten Tonstufen nimmt mit steigendem Lebensalter der Kinder zu. Während Kinder in den ersten Lebensjahren vorwiegend eine Tonstufe umsingen⁷, bildet sich in den Gesängen 2-3jähriger Kinder als erstes Intervall die kleine Terz, in den Gesängen 3-7jähriger Kinder eine Vierton-Motivik heraus. Die verwendeten Töne treten in der Reihenfolge 5. Stufe, 3. Stufe, 6. Stufe, 1. Stufe auf, ab dem 8. Lebensjahr werden dann die fehlenden Stufen ergänzt, und das Tonalitätsgefühl festigt sich. Nestele geht davon aus, dass Kinder beim Erfinden eigener Lieder von bekannten Kinderliedern beeinflusst werden. Jedoch fasst er die kindlichen Erfindungen als produktive Umschmelzungen, nicht als Imitationen auf. Diese Ansicht deckt sich, wie noch zu zeigen

⁷ Gemeint ist eine Art Sprechgesang unter Verwendung von engen Intervallen (z.B. Vierteltönen).

sein wird, mit den Ergebnissen aktueller Forschungsarbeiten, demgegenüber hat sich die von Nestele aufgezeigte Tonstufenabfolge als Modell für die Entwicklung der musikalischen Produktivität im Kindesalter nicht durchgesetzt.

Ein erstes Beispiel für die Sichtweise der neueren Untersuchungen ist die Veröffentlichung von Moog. Moog ist – wie alle Autoren, die Kinder beim Musizieren in offenen Spielsituationen untersucht haben – nicht an einer Logik der musikalischen Strukturbildung, sondern an einer Unterscheidung musikalischer Ausdrucksintentionen interessiert (Moog 1968, S. 79 ff.). Er stellt fest und stimmt in diesem Punkt auch mit Nestele überein, dass die Spontangesänge von Kindern ab dem 3. Lebensjahr Ähnlichkeiten mit Liedern aufweisen, die den Kindern bekannt sind. Wenn Kinder bekannte Lieder singen und ‚nicht weiter wissen‘, treten ab dem 4. Lebensjahr sogenannte Potpourrigesänge auf, bei denen das bekannte Lied mit eigenen Erfindungen vermischt wird. Auch der umgekehrte Prozess, also die Einschmelzung bekannter Lied-Elemente in einen kindlichen Spontangesang, wurde von Moog im gesamten Vorschulalter beobachtet.

Da sich Moog allgemein mit dem Musikerleben, nicht aber speziell mit der musikalischen Produktivität von Vorschulkindern beschäftigt hat, sind seine Ausführungen zu diesem Thema weniger differenziert als bei Barrett, Davies, Glover, Moorhead/Pond, Swanwick/Tillman und Young. Musik, so Glover sinngemäß, wird von Vorschulkindern nicht als Objekt, sondern als augenblickliche Handlung wahrgenommen (Glover 2000, S. 26 ff.). Das gilt sowohl für Lieder, welche die Kinder zu singen gelernt haben, als auch für Musik, die von den Kindern selbst erfunden wird. Eine Unterscheidung zwischen improvisierter und komponierter Musik treffen Kinder dieses Alters noch nicht. Musik ist integraler Bestandteil der jeweiligen Alltagssituation. Sie wird als Reaktion auf diese Situation gemacht und kann von einem Hörer auch nur unter Berücksichtigung der gesamten Situation verstanden werden. Hiermit ist gemeint, dass die Musik der Kinder ein Rezeptionsverhalten erfordert, das außermusikalische Anteile, wie Bewegungen, soziale Interaktionen, emotionale Dispositionen, visuelle und kontextuelle Faktoren, einbezieht. Nicht ein in sich geschlossenes Musikstück darf erwartet werden, sondern ein Strom an musikalischen Ereignissen, der den sich ändernden situativen Intentionen der Kinder folgt.

Moorhead und Pond haben Vorschulkinder in freien Spielsituationen untersucht und dabei festgestellt, dass spontanes Singen und elementares Musizieren für viele Kinder selbstverständliche und natürliche Ausdrucksformen sind. Zwischen der selbst erfundenen Musik von Kindern und jener Musik, die Kindern beigebracht wird, bestehen nach Moorhead und Pond jedoch große Unterschiede. Unter Bezugnahme auf Moorhead und Pond sowie unter Rückgriff auf eigene Forschungsergebnisse charakterisiert Glover die Erfindungen der Kinder

wie folgt (Glover 2000, S. 38 ff.): Anfang und Ende einer musikalischen Einheit sind in der Regel nicht zu erkennen, statt dessen zeichnet sich die Musik der Kinder durch abrupte Wechsel aus, die in Relation zum Verlauf der aktuellen Situation zu sehen sind. Häufig werden Spielsituationen von Kindern durch einen differenzierten Einsatz der eigenen Stimme begleitet. Bewegungs- bzw. Handlungsvollzug und stimmlich-klangliche Äußerung sind sowohl für einen Beobachter als auch für die Kinder selbst nicht voneinander zu trennen. Musik, die den Kindern bekannt ist, wird in die eigenen Erfindungen integriert, dabei aber auch spontan variiert, so dass der Übergang zwischen Eigenem und Fremdem fließend erscheint.

In den musikalischen Erfindungen von Vorschulkindern bilden Sprache, Musik und Bewegung meist eine Einheit. Nach Moorhead/Pond lassen sich jedoch Unterschiede im musikalischen Ausdruck beschreiben, je nachdem ob sich die Kinder allein, innerhalb einer Gruppe, vokal oder instrumental ausdrücken (Glover 2000, S. 46 ff.). Vokale Ausdrucksformen wenden die Kinder aufgrund ihrer Vertrautheit mit Kinderliedern besonders häufig an. Früher als bei instrumentalen Erfindungen zeigen sich deshalb in den selbst erfundenen Liedern der Kinder auch Hinweise auf musikalische Formprinzipien. Wenn Kinder, egal ob instrumental oder vokal, allein musizieren, so sind ihre Erfindungen durch freie, nicht auf ein bestimmtes Metrum festgelegte Rhythmen und melodische Ausnutzung weiter Tonräume gekennzeichnet. Im Gegensatz dazu bewegen sich die Melodien beim Musizieren in der Gruppe in engeren Tonräumen, und das musikalische Geschehen ist durch häufig wiederholte rhythmische Sprechgesänge sowie Bewegungen geprägt. Prinzipiell lässt sich mit Glover feststellen, dass Vorschulkinder insbesondere an Klangqualitäten, dynamischen und rhythmischen Kontrasten interessiert sind. Ihre melodischen Erfindungen beziehen sich gewöhnlich nicht auf ein tonales Zentrum, und ihre Aufmerksamkeit richtet sich bevorzugt auf größere musikalische Struktureinheiten (z.B. Phrasen).

Einen Nachweis dafür, dass sich die Hörerfahrungen der Kinder in ihren eigenen Erfindungen widerspiegeln, erbringt Davies (Davies 1992). Das besondere Interesse von Davies gilt den Strukturen, in denen sich die Kinder musikalisch ausdrücken. Davies hebt vor allem die 4-Phrasen-Struktur hervor, deren häufige Verwendung auf die Vertrautheit der Kinder mit Kinderliedern zurückgeführt wird. Kinder im Vorschulalter verfügen nach Davies über ein implizites Wissen bezüglich musikalischer Strukturen⁸. Hiermit ist gemeint, dass sie Strukturen in ihren musikalischen Erfindungen anwenden, ohne sich darüber bewusst zu sein. Piaget hat diesen Entwicklungsstand kognitiver Fähigkeiten als voroperational bezeichnet,

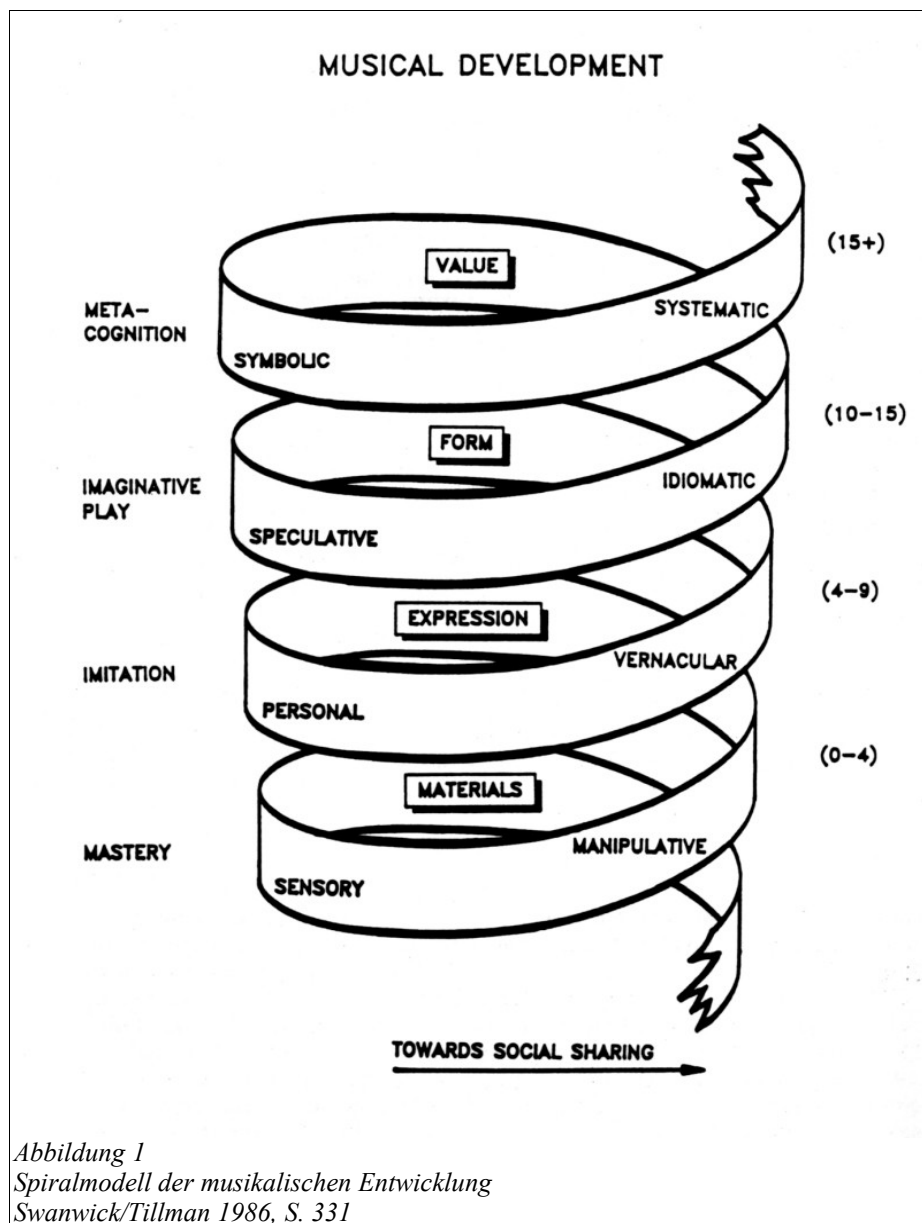
⁸ Neben der 4-Phrasen-Struktur finden sich in den von Davies untersuchten Erfindungen der Kinder auch Strukturen, die Anfänge, Schlüsse und Höhepunkte von musikalischen Einheiten kennzeichnen.

Sloboda spricht in gleicher Bedeutung von einem für Vorschulkinder typischen enaktiven Repertoire (Montada 1995, S. 523; Sloboda 1985, S. 210). Davies beschreibt weiterhin, dass Vorschulkinder durch ausdauerndes Experimentieren in der Lage sind, zunehmende Bewusstheit über ihre musikalischen Erfindungen zu erlangen. Als Resultat des Experimentierens entsteht ein Produkt, das die Kinder erinnern und wiederholen können.

Ähnlich wie Davies hat sich auch Barrett damit beschäftigt, ob bereits Vorschulkinder an ihren musikalischen Erfindungen arbeiten, diese also auf ein selbstgesetztes Ausdrucksziel hin verändern (Barrett 1996). Beide Autorinnen kommen hinsichtlich dieser Fragestellung zu einem positiven Ergebnis: Barrett konstatiert, dass Vorschulkinder bei der Arbeit an einer musikalischen Erfindung ästhetische Entscheidungen treffen, die zwar von den Kindern selbst nicht verbalisiert werden können, sich aber anhand von Strukturveränderungen der entstehenden Stücke nachvollziehen lassen. Davies fasst solche Strukturveränderungen als Manifestationen kognitiver Prozesse auf und identifiziert in den Erfindungen der Kinder strukturelle Operationen wie Kontrastierung und Wiederholung⁹. Wenn Davies und Barrett mit ihren Auffassungen im Recht sind, was durch weitere Forschungen bestätigt werden müsste, so wären Vorschulkinder nicht nur in der Lage, sich spontan musikalisch zu äußern, sondern sie könnten bereits komponieren. Die folgende Definition von Webster hilft dabei, die Grenzen zwischen spontaner musikalischer Erfindung und Komposition klarer zu bestimmen: „If subjects are given the opportunity to revise their work in some way before it is considered finished, the product or process is considered more compositional in nature.“ (Webster 1992, zit. in Barrett 1996, S. 46)

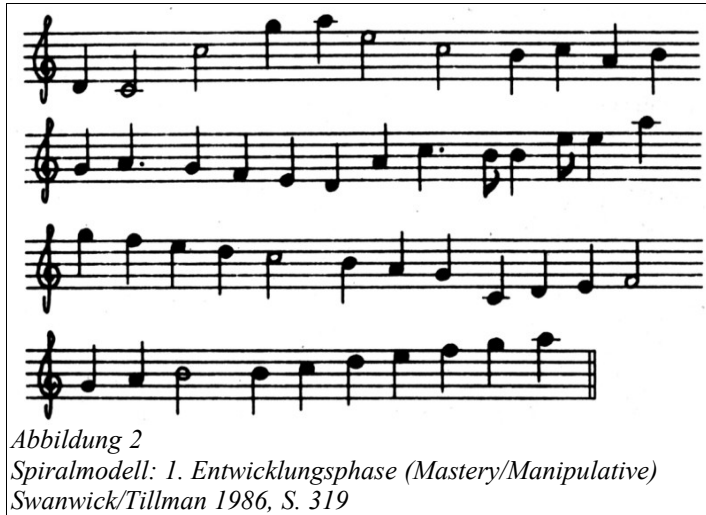
Auf dem Hintergrund ihrer eigenen Forschungen haben Davies und Barrett das Spiralmodell der musikalischen Entwicklung von Swanwick/Tillman kritisiert (Swanwick/Tillman 1986). Dieses Modell beruht auf der Analyse von über 700 Kinder-Improvisationen und bildet die musikalische Entwicklung im Vorschulalter auf folgende Weise ab:

⁹ Die Identifizierung und Bezeichnung von musikalischen Strukturen, in denen sich kognitive Prozesse widerspiegeln, geht auf Sloboda zurück (Sloboda 1985).

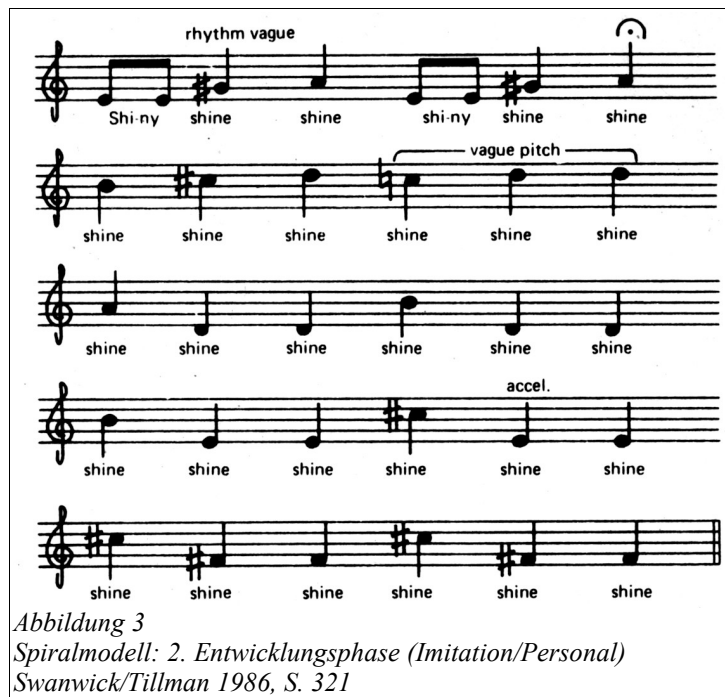


Kinder im Alter von 0 - ca. 4 Jahren entdecken ihre Umwelt, und damit auch Musikinstrumente bzw. klingende Materialien, auf sensomotorische Weise. Im ersten Stadium der von Swanwick/Tillman beschriebenen ersten Entwicklungsphase sind Kinder an den Wechselwirkungen zwischen eigener Handlung und den aus dieser Handlung resultierenden Klängen interessiert. Häufig ist zu beobachten, dass sich die Kinder an besonders lauten oder leisen Klängen und entsprechend heftigen oder sanften Bewegungen erfreuen. Das Erlebnis des selbst erzeugten Klanges führt zur Wiederholung der bereits bekannten bzw. zum Ausprobieren neuer Klangaktionen. Mit fortschreitender Entwicklung zeigen die Kinder wachsendes Interesse an Differenzierung und Kontrolle ihrer Handlungen und damit auch an Differenzierung und Kontrolle des erzeugten Klanges. Das zweite Stadium innerhalb der ersten Entwicklungsphase ist erreicht, wenn Kinder die Möglichkeiten eines Instruments systematischer erforschen und ihre musikalischen Erfindungen dadurch an Struktur gewinnen.

Häufig spiegelt sich in den Kinder-Improvisationen das visuelle Erscheinungsbild des verwendeten Instruments wider. Abbildung 2 zeigt die typische Improvisation eines viereinhalbjährigen Kindes, das den Tonumfang seines Instruments durch Skalenspiel erkundet.



Während die musikalische Entwicklung in den ersten vier Lebensjahren durch das Ausprobieren der eigenen Stimme bzw. von Instrumenten gekennzeichnet ist, stellen 4-9jährige Kinder die erworbenen Fähigkeiten in den Dienst musikalischen Ausdrucks. Swanwick/Tillman bezeichnen diese Entwicklungsphase als Imitationsphase und unterscheiden ein Stadium des persönlichen Ausdrucks sowie ein Stadium, in dem die Improvisationen bzw. Kompositionen der Kinder nachhaltig durch Einflüsse der musikalischen Sozialisation geprägt sind (vgl. Kapitel I/1.2). Abbildung 3 verdeutlicht, was mit Expressivität bzw. Imitation im Falle von Kinder-Improvisationen gemeint ist, die dem ersten Stadium der zweiten Entwicklungsphase zugeordnet werden: Das ausgewählte Musikstück ist Beispiel dafür, wie ein momentaner Gefühls- oder Seinszustand in unmittelbaren musikalischen Ausdruck umschlagen kann. Es ist wichtig zu unterscheiden, dass Kinder dieser Altersgruppe nicht einen sonnigen Tag mit musikalischen Mitteln darstellen, sondern dass sie die scheinende Sonne musikalisch imitieren. Voraussetzung hierfür ist die aus einer Alltags- oder Spielsituation resultierende Identifikation der Kindern mit einer Person, einem Gegenstand, einem Vorgang etc.



Das Spiralmodell von Swanwick/Tillman besagt weiterhin, dass Kinder bis zu einem Alter von ca. 10 Jahren musikalische Strukturen imitieren, Abweichungen von übernommenen musikalischen Konventionen und Interesse an den Möglichkeiten musikalischer Formbildung jedoch erst in der dritten Entwicklungsphase zu beobachten sind (vgl. Kapitel I/1.3). Hier setzt die Kritik von Davies und Barrett an, die – wie gezeigt werden konnte – ein implizites Wissen über musikalische Strukturierungsprozesse bereits bei jüngeren Kindern nachgewiesen haben. In methodischer Hinsicht zeichnen sich die Studien von Davies und Barrett darin aus, dass beide den Kindern eine kompositorische Aufgabe gestellt haben¹⁰. Um dieser Aufgabenstellung gerecht zu werden, mussten die meisten Kinder ihre musikalischen Erfindungen im Sinne von Webster überarbeiten. Davies und Barrett waren insbesondere am Überarbeitungsprozess, d.h. den verschiedenen Entstehungsstadien einer Komposition interessiert und konnten durch ihre Analyse die Veränderung der musikalischen Strukturen als Abbild kognitiver Prozesse beschreiben. Im Gegensatz zu Davies und Barrett analysierten Swanwick/Tillman spontane musikalische Produkte von Kindern, die unter Berücksichtigung der Definition von Webster nicht als Kompositionen, sondern als Improvisationen zu bezeichnen sind. Swanwick/Tillman kommen zu dem Ergebnis, dass die musikalische Entwicklung innerhalb der zweiten Entwicklungsphase mit wenig strukturierten Äußerungen beginnt (vgl. Abbildung 3), in den Erfindungen der Kinder jedoch schon bald Strukturen auftauchen, die der vertrauten Musik ihrer Umwelt entlehnt sind. Als Kennzeichen der musikalischen Erfindungen von ca. 6-jährigen Kindern führen die Autoren erste Phrasen- und

¹⁰ Eine Aufgabenstellung bestand z.B. darin, ein Musikstück mit Anfangs-, Mittel- und Schlussteil zu erfinden (vgl. Barrett 1996, S. 47).

Patternbildungen an. Dabei betonen sie in Übereinstimmung mit Davies und Barrett, dass die Kinder sich ihrer eigenen Handlungen noch nicht bewusst sind bzw. die zunehmende Bewusstheit als Ergebnis des gesamten Entwicklungsprozesses anzusehen ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Swanwick/Tillman aufgrund ihrer methodischen Weichenstellung gar nicht untersuchen konnten, ob bereits Vorschulkinder zur Überarbeitung ihrer musikalischen Erfindungen in der Lage sind. Sowohl Swanwick/Tillman als auch Davies und Barrett weisen die Anwendung kulturspezifischer musikalischer Strukturen in den musikalischen Erfindungen von Vorschulkinder nach. Die Ergebnisse von Davies und Barrett gehen über jene von Swanwick/Tillman hinaus, indem sie zeigen, dass Vorschulkinder nicht nur imitieren, sondern bereits zu kompositorischen Entscheidungen in der Lage sind. Falsch wäre nach Davies und Barrett die Annahme, dass Kinder erst experimentieren, um dann auf einer späteren Entwicklungsstufe sinngebend komponieren zu können, sondern sie lernen musikalische Strukturen sinngebend einzusetzen, *während* sie mit ihnen experimentieren. Sowohl mit Swanwick/Tillman als auch mit Davies und Barrett lässt sich feststellen, dass die kompositorische Entwicklung im Vorschulalter dazu führt, dass Kinder zwischen Improvisationen und Kompositionen unterscheiden lernen. Allerdings ist eine solche Entwicklung nur dann zu erwarten, wenn die Umwelt der Kinder so gestaltet ist, dass die kompositorische Entwicklung unterstützt wird. Besteht zwischen dem altersabhängigen Entwicklungspotential und den Umweltbedingungen ein Missverhältnis, so treten hinsichtlich des kompositorischen Entwicklungsstandes große interindividuelle Unterschiede auf¹¹.

In einem engen Zusammenhang mit der kompositorischen Entwicklung zu sehen und ebenfalls auf fördernde Umweltbedingungen angewiesen, ist die Entwicklung des Symbolverständnisses von Kindern. Die Kanadierin Upitis hat sich intensiv mit diesem Thema beschäftigt und ihre Erkenntnisse in dem 1991 erschienenen Buch „Can I play you my song?“ dargelegt (Upitis 1991). Eine zentrale These von Upitis lautet, dass Notenlesen und Notenschreiben dann am besten erlernt werden können, wenn Kinder sowohl produktiv als auch reproduktiv mit Musik umgehen. Diese Auffassung wird von Davidson, Scripp und Welch unterstützt, die aufgrund der von ihnen durchgeführten Studie zu folgendem Ergebnis gelangen (Davidson/Scripp/Welch 1988): Das Symbolverständnis von Kindern, die ein Instrument lernen, ohne zu komponieren, entwickelt sich einseitig, weil es auf das Lesen von Notenschrift beschränkt bleibt. Musik zu notieren, bereitet diesen Kindern Schwierigkeiten, weil sie sich nicht auf das verlassen, was sie hören, sondern darauf, was sie über Musik

¹¹ Ein weiterer Einflussfaktor auf den kompositorischen Entwicklungsstand ist die kompositorische Begabung, welche aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht diskutiert werden soll.

wissen. Entgegen der üblichen Reihenfolge, zuerst das Lesen und später das Aufschreiben von Musik zu vermitteln, ist Uptis der Ansicht, dass sich die Kinder selbst zuerst als ‚Schreiber‘ und danach als ‚Leser‘ von Musik wahrnehmen. Uptis zieht Parallelen zum Schriftspracherwerb, welcher in der Schule ebenfalls sehr eng mit dem Lesenlernen verbunden ist. Zwar kann es für Vorschulkinder noch nicht um Lesen- oder Schreibenlernen gehen, dennoch zeigen diese Überlegungen, dass Erfahrungen mit dem Aufschreiben von Musik eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Symbolverständnisses bilden.

Aufgrund ihrer eigenen Untersuchungen und unter Berücksichtigung der Forschungsergebnisse von Davidson/Scripp/Welch (Davidson/Scripp/Welch 1988) hat Uptis die Entwicklung des Symbolverständnisses in fünf aufeinanderfolgende Stadien eingeteilt (Uptis 1991, S. 58 ff.). Obwohl Uptis diesen Stadien keine Altersangaben zuordnet, sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Stadien 1 und 2 in Kapitel I/1.1, die Stadien 3, 4 und 5 in Kapitel I/1.2 behandelt werden¹². Typisch für das erste Stadium ist es, dass Kinder schreibend und malend auf gehörte Musik reagieren, eine Beziehung zwischen Musik und kindlicher Repräsentation ist für Außenstehende jedoch noch nicht zu erkennen. Wenn Kinder bereits ‚richtige‘ Noten gesehen haben und daher wissen, dass diese Noten Musik abbilden, so kann es vorkommen, dass Elemente der standardisierten Notenschrift in ihren eigenen Zeichnungen auftauchen. Diese Notenkritzel repräsentieren aber kein bestimmtes musikalisches Ereignis, sondern gehören zu einem Symbolmix, der aus purer Freude am Aufschreiben entsteht. Während Stadium 1 als erster Schritt eines Kindes in die Welt der musikalischen Symbole interpretiert werden kann, zeichnen sich in Stadium 2 deutliche Merkmale einer Weiterentwicklung ab: Die musikalischen Repräsentationen der Kinder sind nun in einzelne Einheiten gegliedert, welche in direkter Beziehung zu musikalischen Ereignissen stehen. Wie Piaget für die kognitive Entwicklung gezeigt hat, sind Kinder im Stadium der anschaulichen Zentrierung noch nicht in der Lage, mehrere Aspekte einer komplexen Situation gleichzeitig wahrzunehmen (Montada 1995, S. 525). Dies gilt auch für die musikalische Wahrnehmung und drückt sich in der Repräsentation des Wahrgenommenen aus. Welche Aspekte der Musik wahrgenommen und repräsentiert werden, ist von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. Die von Uptis ausgewerteten Notationen zeigen, dass Kinder in Stadium 2 größere musikalische Phrasen repräsentieren, indem sie ein Notensymbol oder ein

¹² Uptis zufolge ist die Entwicklung des Symbolverständnisses in engem Zusammenhang mit den Lernangeboten der kindlichen Umwelt zu sehen. Meine Entscheidung, die Stadien 1 und 2 im vorliegenden, die Stadien 3, 4 und 5 im folgenden Kapitel zu behandeln, geht auf musikpädagogische Erfahrungen zurück, die ich mit Kindern im Vor- und Grundschulalter sammeln konnte.

Bild pro Phrase verwenden¹³. Außerdem sind die Kinder an der Häufigkeit rhythmischer Einheiten interessiert, d.h. sie zählen einzelne Töne und markieren diese in ihren Notationen.

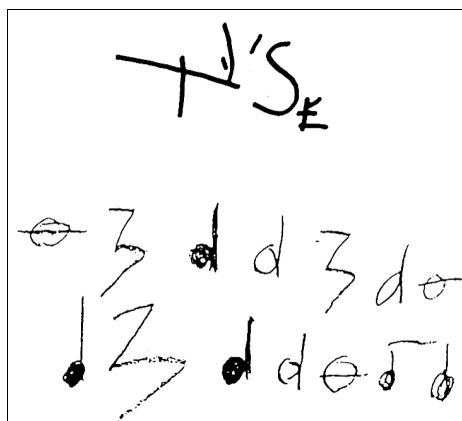


Abbildung 4
Entwicklung des musikalischen
Symbolverständnisses: 1. Stadium
Upitis 1991, S. 58

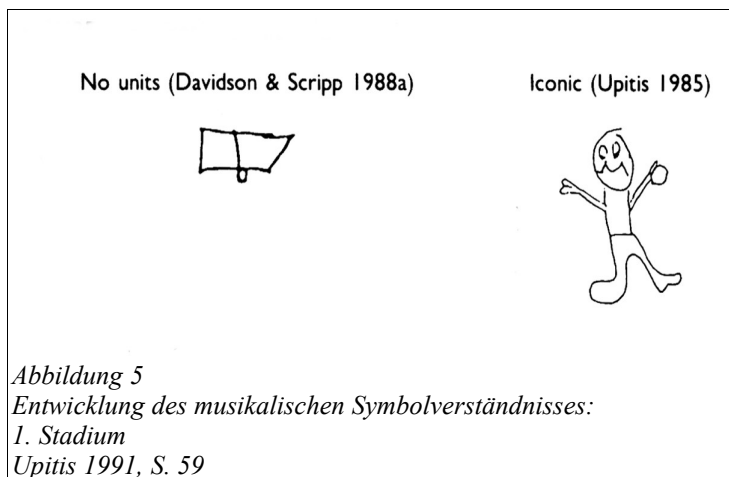


Abbildung 5
Entwicklung des musikalischen Symbolverständnisses:
1. Stadium
Upitis 1991, S. 59

Units (Davidson & Scripp 1988a)

Notation

Melody

Life is but a dream.

Units using music symbols (Upitis 1985)

Notation

Rhythm Pattern

Abbildung 6
Entwicklung des musikalischen Symbolverständnisses: 2. Stadium
Upitis 1991, S. 60

¹³ Kinder verwenden standardisierte Notensymbole, wenn diese in ihrer Umwelt verfügbar sind. Sie erfinden selbst bildhafte Symbole, wenn sie an der standardisierten Notenschrift noch nicht interessiert sind bzw. diese in ihrer Umwelt nicht verfügbar ist.

1.1.2 Zusammenfassung

In Hinblick auf das frühe Kindesalter (ca. 4 - 7 Jahre) lässt sich festhalten: Während Nestele (1930) noch an einer Logik der musikalischen Strukturbildung in spontanen kindlichen Textmelodisierungen interessiert ist, beschäftigt sich Moog (1968) bereits mit den musikalischen Ausdrucksintentionen in kindlichen Spontangesängen. Moorhead/Pond (1941/1942) und Glover (2000) äußern sich zu der bei Moog nur angedeuteten Sichtweise weitaus differenzierter: Sie führen aus, dass zwischen der Musik, die Kindern beigebracht wird und jener, die Kinder selbst erfinden, erhebliche Unterschiede bestehen. Zwar kann es vorkommen, dass Bruchstücke bekannter Lieder in die musikalischen Erfindungen der Kinder einfließen oder die Produktivität der Kinder von einem bekannten Liedabschnitt ihren Ausgang nimmt. Am improvisatorischen Charakter der musikalischen Erfindungen zeigt sich aber, dass Musik von Kindern noch nicht als Objekt, sondern als augenblickliche Ausdruckshandlung in einer konkreten Situation wahrgenommen wird. Will man die Musik der Kinder verstehen und als Pädagoge darauf Bezug nehmen, so ist es notwendig, vorgefasste Konzepte von kindgerechter Musik zu verwerfen und sich statt dessen auf die Erfindungen der Kinder einzulassen. Diese sind zumeist ein Gemisch aus musikalischen, sprachlichen und theatralischen Elementen und entstehen entweder beiläufig in Alltagssituationen oder wenn die Kinder ins Spielen vertieft sind.

Die Forschungsergebnisse von Davies (1992) und Barrett (1996) sprechen dafür, dass bereits Vorschulkinder in der Lage sind, kompositorische Entscheidungen zu treffen. Die Autorinnen weisen dies anhand von Strukturveränderungen in den musikalischen Erfindungen der Kinder nach. In ihrer eigenen Produktivität, darin stimmen Davies, Barrett und Swanwick/Tillman (1986) überein, werden Kinder von der Musik beeinflusst, die sie im Verlauf ihrer musikalischen Enkulturation bzw. Sozialisation kennen gelernt haben. Die von Swanwick/Tillman für die Entwicklung musikalischer Produktivität vorgeschlagene Unterscheidung zwischen einer Phase des Ausprobierens und einer Phase der Imitation bietet Musik- bzw. speziell Kompositionspädagoginnen eine erste Orientierung. Als weiterführend erweist sich die Position von Davies und Barrett, denn sie ermutigt dazu, die musikalischen Erfindungen von Vorschulkindern ernst zu nehmen. Ernst nehmen heißt in diesem Zusammenhang, mit Kindern über ihre Musik zu sprechen, ihnen Fragen zu stellen und ihnen dabei zu helfen, sich über ihr musikalisches Handeln bewusst zu werden. Der Bewusstwerdung musikalischen Handelns dient auch die Notation der erfundenen Musik. Uptis (1991) ist der Ansicht, dass sich Kinder zuerst als ‚Schreiber‘, später dann auch als

„Leser“ von Musik wahrnehmen. Die Entwicklung des Symbolverständnisses wird laut Uppitt dann am besten gefördert, wenn Kinder die Möglichkeit erhalten, für ihre eigene Musik eigene Notationen zu erfinden.

1.2 Mittlere Kindheit (ca. 7 - 11 Jahre)

1.2.1 Forschungsstand

Nach Ansicht von Glover erkennen Kinder ab einem Alter von ca. 8 Jahren den Unterschied zwischen spontanen musikalischen Äußerungen (Improvisation) und einem in sich geschlossenen Musikstück (Komposition). Ziel der kompositorischen Entwicklung im Grundschulalter ist es, dass die Kinder eine musikalische Sprache finden, die sie als ihre eigene identifizieren können¹⁴. Autoren wie Brandmüller, Glover und Burnard haben gezeigt, dass für diesen Entwicklungsprozess improvisatorischer Ausdruck nach wie vor von Bedeutung ist, sich die im Vorschulalter begonnene Entwicklung also kontinuierlich fortsetzt (Brandmüller 1983, Burnard 2000, Glover 2000). Neu ist dagegen das wachsende Interesse der Kinder an einer Musik, die wiederholbar ist, mittels technischer Geräte aufgenommen sowie von anderen gespielt und gesungen werden kann. Glover weist darauf hin, dass die Kompositionen der Kinder stärker noch als im Vorschulalter Einflüssen der musikalischen Umwelt unterliegen. Grundschulkinder werden sich folglich, je nachdem welche Musik sie außerhalb der Schule hören oder machen, unterschiedlich in ihren eigenen Kompositionen äußern. Unter Rückgriff auf bereits bekannte Unterscheidungskriterien (z.B. instrumentale und vokale Musik; Musik, die allein oder in der Gruppe entsteht) soll im Verlauf des vorliegenden Kapitels auf diese Wechselwirkungen zwischen Umwelt und Kompositionsprozess bzw. kompositorischem Produkt eingegangen werden.

Bereits in den 1980er Jahren hat Glover untersucht, welche Intentionen sich in den Improvisationen und Kompositionen von Grundschulkindern widerspiegeln (Glover 2000, S. 27 ff.)¹⁵. Der Autorin zufolge besteht die einfachste Form einer musikalischen Intention darin, Musik um ihrer selbst willen zu erfinden. Sie kann sich zeigen, wenn Kinder in ihre Tätigkeit

¹⁴ Glover formuliert als Entwicklungsziel “[to find] a musical voice that they can recognize as their own” (Glover 2000, S. 74).

¹⁵ In diese Studie wurden später auch Vorschulkinder einbezogen, so dass die Ergebnisse für beide Altersgruppen Gültigkeit besitzen.

versunken ‚vor sich hin‘ musizieren oder bewusst für ein Publikum spielen. Weitere Intentionen, die zu eigenen Improvisationen oder Kompositionen führen, sind der unter Kindern verbreitete Wunsch, bestimmte Interpreten zu imitieren sowie das Interesse der Kinder an musikalischen Ideen, Strukturen oder Formen. Mit Idee, Struktur und Form sind bei Glover klar zu unterscheidende Phänomene gemeint: Eine musikalische Idee haben Kinder dann, wenn sich ihre Aufmerksamkeit melodischen oder rhythmischen Elementen zuwendet (z.B. einem Terzenmotiv oder einem gebrochenem Akkord). Demgegenüber sind Strukturen an eine regelmäßige Tätigkeit bzw. räumliche Aktionen gebunden, etwa wenn ein Kind zwischen zwei Instrumenten hin und her läuft und ein bestimmtes musikalisches Motiv auf diesen Instrumenten wiederholt. Musikalische Formen sind für Grundschulkinder zunächst nur deshalb interessant, weil die ihnen bekannten Musikstücke (in der Regel eine Vielzahl an Liedern) in sich geschlossene Einheiten darstellen. Die Intention der Kinder, selbst ‚Lieder‘ zu komponieren, kann als Resultat dieser musikalischen Erfahrungen verstanden werden. Weitere von Glover beschriebene Intentionen, die Kinder zu eigenen musikalischen Erfindungen veranlassen, sind Interaktionen, emotionale Ausdrucksbedürfnisse sowie der Wunsch, funktionelle bzw. programmatische Musik zu machen. Beschäftigen sich Kinder innerhalb einer Gruppe mit Instrumenten, so können Improvisationen oder Kompositionen entstehen, deren Merkmale im wesentlichen auf die musikalischen Interaktionen der Gruppenmitglieder zurückzuführen sind (z.B. Frage-Antwort-Strukturen). In anderen Situationen kann der improvisatorische bzw. kompositorische Prozess durch das Bedürfnis, sich emotional auszudrücken, bestimmt werden. Musikstücke, die eine Funktion erfüllen (z.B. Musik zum Tanzen, zum Einschlafen, zum Marschieren) oder ein außermusikalisches Programm wiedergeben (z.B. ein Spaziergang durch eine verschneite Landschaft) sind hiervon zu unterscheiden, weil sie keine aktuellen subjektiven Emotionen ausdrücken, sondern Einfühlung in ein Gegenüber erforderlich ist. Interessant ist Glovers Beobachtung, dass Programmmusik von Kindern selten instrumental, häufig aber vokal realisiert wird. Besonders typisch – hierfür sprechen auch die Beobachtungen anderer Autoren (z.B. Davies 1992) – sind Lieder, in denen die Kinder mit musikalischen und sprachlichen Mitteln Geschichten erzählen. Abbildung 7 macht deutlich, dass solche narrativen Lieder einen geringen Tonumfang aufweisen und durch einen Wechsel von Gesang und Sprechgesang gekennzeichnet sind.



Auf die gegenseitige Durchdringung unterschiedlicher Ausdrucksmittel in den musikalischen Erfindungen 6 bis 11-jähriger Kinder hat auch Brandmüller aufmerksam gemacht (Brandmüller 1983)¹⁶. Sie berichtet, dass sich Kinder beim Improvisieren von Themen bzw. bildhaften Vorstellungen anregen lassen, die ihrer Erlebnis- oder Phantasiewelt entstammen. Typisch sei eine Mischung aus Musik, Tanz, Sprache und szenischer Darstellung sowie eine Nachahmung von Rollen, die den Kindern aus der Welt der Erwachsenen bekannt sind (z.B. Schlagersänger, Dirigent, Moderator, Zugführer). Glover ist der Ansicht, dass die unterschiedlichen Ausdrucksintentionen der Kinder mit unterschiedlichen Improvisations- bzw. Kompositionsprozessen korrespondieren. Neben Prozessen, die a) interaktiven und b) dramatisch-expressiven Charakter haben, unterscheidet sie c) Prozesse, die durch einen architektonischen Umgang mit musikalischen Ideen und Strukturen geprägt sind. Ob Kinder einen dieser Prozesse bevorzugen, lässt sich laut Glover herausfinden, indem man mit den Kindern über ihre Art zu improvisieren bzw. zu komponieren spricht: „The way pupils describe their work ... gives an insight into how they are thinking about its structures in relation to whatever it is they are aiming to do musically“ (Glover 2000, S. 85). Während bei Prozess a) Vokabeln wie abwechseln und hinzukommen, führen und folgen, fragen und antworten zu erwarten sind, wird Prozess b) mit Vokabeln wie Überraschung, Gegensatz und Konflikt sowie Prozess c) mit Vokabeln wie Abschnitt, Vordergrund, Hintergrund und Wiederholung beschrieben. Die Suche des Schülers nach bzw. Verwendung des Lehrers von

¹⁶ Brandmüller hat untersucht, ob und auf welche Weise Kinder improvisieren, wenn ihnen ein Instrumentarium zur Verfügung gestellt wird, sie aber ansonsten nicht pädagogisch angeleitet werden.

Vokabeln, die zur Erfassung zeitlichen Geschehens geeignet sind, hilft Kindern dabei, sich über musikalische Prozesse bewusst zu werden. Die Entwicklung kompositorischer Fähigkeiten wird auf diese Weise gefördert (vgl. Kapitel I/2.1).

Die Förderung von musikalischer Kreativität im Kindesalter wurde insbesondere in den 1970er Jahren sowohl von deutschen als auch britischen Musikpädagogen thematisiert (z.B. Hansen 1975, Meyer-Denkman 1972, Paynter/Aston 1972, Thackray 1965). Vollmer hat für die musikpädagogischen Publikationen aus Deutschland festgestellt, dass in ihnen der Kreativitätsbegriff entweder unreflektiert verwendet wird oder eine selektive Rezeption amerikanischer Kreativitätskonzepte stattfindet (Vollmer 1980). Während in Deutschland nach dem Kreativitätsboom der 1970er Jahre eine bis heute anhaltende Phase der Skepsis gegenüber musikalisch-kreativen Fähigkeiten von Kindern zu beobachten ist¹⁷, lässt sich im angelsächsischen Sprachraum seit den 1980er Jahren ein Zuwachs an wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Thema verzeichnen. Allerdings stellt Sloboda noch 1985 fest: „... composition is the least studied and least well understood of all musical processes, and ... there is no substantial psychological literature to review“ (Sloboda 1985, S. 103). Sloboda selbst diskutiert in derselben Publikation empirische Befunde zum Kompositionsprozess von Erwachsenen (Sloboda 1985, S. 104 ff.), die aufgrund von Skizzenbüchern, Interviews mit Komponisten sowie Beobachtungen des kompositorischen Prozesses gewonnen wurden.

Eine wichtige Untersuchung zum Kompositionsprozess im Grundschulalter, die sich z.T. methodisch an Sloboda orientiert¹⁸, stammt von dem Amerikaner John Kratus (Kratus 1989). Kratus geht davon aus, dass Qualitätsunterschiede zwischen Kinderkompositionen auf Unterschiede im kompositorischen Prozess zurückzuführen sind. Um diese Unterschiede beschreiben zu können, hat Kratus 60 Kinder im Alter von 7, 9 und 11 Jahren bei der Lösung eines kompositorischen Problems untersucht. Aufgabe der Kinder war es, innerhalb von 10 Minuten ein Stück am Keyboard zu erfinden und dieses Stück nach Ablauf der vorgegebenen Zeit erinnern zu können. Der Problemlösungsphase ging eine kurze Phase der Gewöhnung an das Instrument voraus, Anfangston und Tonumfang für die Komposition wurden den Kindern vorgegeben. Eine Gemeinsamkeit der per Zufallsstichprobe ausgewählten Kinder bestand darin, dass sie bis zum Zeitpunkt der Untersuchung außer schulischem Musikunterricht keinen weiteren Musikunterricht erhalten hatten¹⁹. Unterschiede im kompositorischen Prozess können deshalb weder auf ein unterschiedliches Maß an musikalischem Training noch auf

¹⁷ Hierfür spricht die seit Ende der 1970er Jahre rückläufige Zahl an Veröffentlichungen zu diesem Thema.

¹⁸ Im Gegensatz zu Sloboda hat Kratus auf Interviews verzichtet, da Kinder in der Regel nicht in der Lage sind, ihren eigenen Kompositionsprozess zu reflektieren. Im Sinne von Sloboda ist dagegen die Untersuchung der Kompositionsprozesse bzw. Kompositionen von Kindern.

¹⁹ Der schulische Musikunterricht fand wöchentlich statt. Komponieren war nicht Bestandteil dieses Unterrichts, so dass die Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung über keine diesbezüglichen Vorerfahrungen verfügten.

Begabungsunterschiede zurückgeführt werden, sondern sind entwicklungspsychologisch zu erklären. Die Kompositionsprozesse und Kompositionen wurden von Kratus auf Tonband aufgenommen und anschließend wie folgt ausgewertet bzw. interpretiert:

Kratus unterscheidet innerhalb des Kompositionsprozesses charakteristische Handlungen, die er als Ausprobieren („exploration“), Entwickeln („development“), Wiederholen („repetition“) und Unterbrechen („silence“) bezeichnet. In Abhängigkeit vom Alter wenden Kinder diese Handlungen mit unterschiedlicher Häufigkeit an. Während 7-jährige fast ausschließlich ausprobieren, d.h. musikalische Ideen aneinander reihen, ohne Bezüge zwischen den einzelnen Ideen herzustellen, nimmt das Ausprobieren bei 9-jährigen nur ca. 50%, bei 11-jährigen sogar nur ca. 33% des Kompositionsprozesses in Anspruch. Hieraus folgt, dass 9-jährige die Hälfte und 11-jährige zwei Drittel ihrer Zeit beim Komponieren mit dem Entwickeln und Wiederholen von musikalischen Ideen verbringen. Damit entspricht der Kompositionsprozess dieser Altersklassen bereits in wesentlichen Punkten jenem von erwachsenen Komponisten, wie er z.B. von Sloboda beschrieben wurde (Sloboda 1985, S. 115 ff.). Kratus interpretiert die Ergebnisse seiner Studie dahingehend, dass 7-jährige Kinder noch nicht in der Lage sind, Melodien längere Zeit im Gedächtnis zu behalten. Ihr Musikverständnis ist überwiegend prozessorientiert, weshalb aus pädagogischer Perspektive die Notwendigkeit besteht, mit Kindern dieser Altersklasse zu improvisieren. Erst ab einem Alter von 9 Jahren, so nimmt Kratus an, sind die Audiationsfertigkeiten von Kindern so weit entwickelt, dass Musikstücke bewusst strukturiert und geformt werden können. Diese These bildete die Grundlage für eine weitere Untersuchung von Kratus, deren Ziel es war, die Zusammenhänge zwischen Audiationsfertigkeiten und kompositorischem Prozess näher zu bestimmen (Kratus 1994).

Im Unterschied zur ersten Studie nahmen 1994 40 Kinder im Alter von 9 Jahren an der Untersuchung teil. Die Datenerhebung fand unter vergleichbaren methodischen Bedingungen statt wie in der ersten Studie, zusätzlich zur Analyse von kompositorischem Prozess und kompositorischem Produkt wurden jedoch die Audiationsfertigkeiten der Kinder mit den von Gordon entwickelten Intermediate Measures of Music Audiation (IMMA) getestet. Ein zentrales Ergebnis der zweiten Studie besagt, dass Kinder um so seltener musikalische Ideen aneinander reihen („exploration“), je weiter ihre Audiationsfertigkeiten entwickelt sind. Oder anders ausgedrückt: Während sich zwischen Audiation und „exploration“ eine negative Korrelation nachweisen ließ, ergab die Datenauswertung positive Korrelationen zwischen Audiation und „development“ bzw. „silence“. Gordon definiert Audiation als die Fähigkeit, sich Musik vorstellen zu können, ohne dass diese Musik tatsächlich erklingt (Gordon 1980, S. 46). Die Ergebnisse von Kratus zeigen, dass Kinder nur dann Motive entwickeln und mit

Pausen arbeiten, wenn sie in der Lage sind zu auditieren. Dagegen reihen sie musikalische Ideen zu unstrukturierten, nur schwer erinnerbaren Stücken aneinander, wenn ihr Audiationsvermögen geringfügig entwickelt ist. Hieraus folgt für Kratus, dass ‚exploration‘ zwar als notwendige Vorstufe zum Komponieren angesehen werden kann, wirkliches Komponieren aber erst dann möglich ist, wenn Kinder die Fähigkeit entwickelt haben, Musik zu erinnern und in ihrer Vorstellung zu strukturieren.

Im Kapitel zur kompositorischen Entwicklung im Vorschulalter habe ich die frühesten Entwicklungsstufen des Spiralmodells von Swanwick/Tillman (1986) erläutert. Anders als Kratus, der sich in seiner zweiten Studie speziell für den kompositorischen Prozess von 9-jährigen Kindern interessiert, geht es Swanwick/Tillman um eine strukturelle Darstellung langfristiger Entwicklungsverläufe. Methodisch unterscheiden sich beide Studien darin, dass Swanwick/Tillman kindliche Improvisationen untersuchen²⁰, Kratus dagegen den Kindern Zeit zum Überlegen einräumt und sowohl den Prozess der Problemlösung als auch das kompositorische Produkt analysiert. Den Ergebnissen von Swanwick/Tillman zufolge befinden sich Grundschulkinder im zweiten Stadium der Entwicklungsstufe ‚Imitation‘. Typisch für dieses Stadium ist es, dass sich die kindlichen Erfindungen mit jenen Musikstücken vermischen, die den Kindern aus ihrer Umwelt bekannt sind. Was in Kapitel I/1.1 als persönlicher Ausdruck in den kindlichen Erfindungen charakterisiert wurde, wandelt sich in eine Ausdrucksform, die wesentliche Merkmale jener Musikkultur aufweist, in die ein Kind hineinwächst. Swanwick/Tillman formulieren: „The main thrust of development is ... from individual expressiveness to that which is socially shared” (Swanwick/Tillman 1986, S. 324). Wie in Abbildung 8 zu erkennen ist, zeigt sich die Übernahme von musikalischen Konventionen in den Improvisationen der Kinder anhand von Phrasenbildungen, Motivwiederholungen, typischen melodischen und rhythmischen Wendungen sowie zunehmender metrischer Genauigkeit.

²⁰ Im Falle von Improvisationen sind Prozess und Produkt bzw. Erfindung und Ausführung nicht voneinander zu trennen (vgl. Andreas et al. 1996, in: Finscher, Bd. 4, Sp. 540).

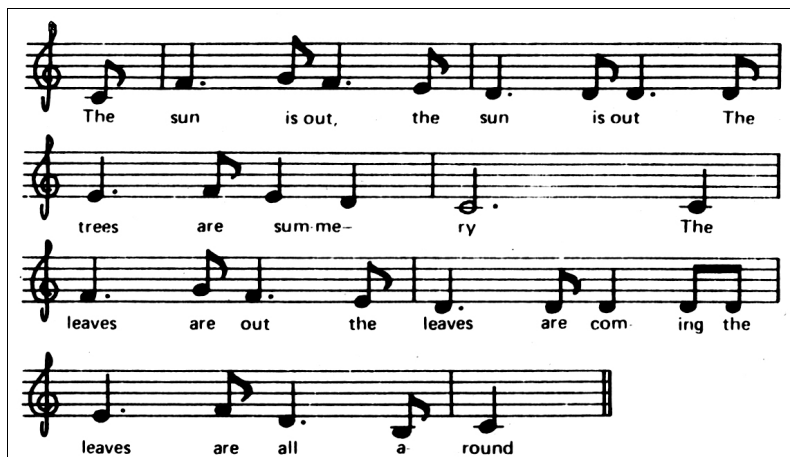


Abbildung 8
Spiralmodell: 2. Entwicklungsphase (Imitation/Vernacular)
Swanwick/Tillman 1986, S. 322

Auffällig ist, dass die Phase der Anpassung an die Musikkultur einen verhältnismäßig langen Zeitraum, nämlich in etwa das gesamte Grundschulalter in Anspruch nimmt. Swanwick/Tillman markieren den nächsten Entwicklungsschritt erst in einem Alter von ca. 10-11 Jahren und bezeichnen ihn als erstes Stadium der Entwicklungsphase ‚Imagination‘. Verglichen mit den Improvisationen des vorangegangenen Stadiums weisen viele Stücke der Kinder im ersten Stadium der neuen Entwicklungsphase ein unregelmäßiges Metrum bzw. unregelmäßige Phrasenbildungen auf. Grund hierfür ist laut Swanwick/Tillman das aufkommende Interesse der Kinder an den strukturellen Möglichkeiten von Musik. Nicht selten führt dieses Interesse dazu, dass Kinder ungewohnte melodische Wendungen ausprobieren und dadurch für musikalische Überraschungen sorgen, wie es beispielsweise in Abbildung 9 deutlich wird. Swanwick/Tillman kennzeichnen das Ziel der dritten Entwicklungsphase mit den Worten „to produce music that has expressive character and an elegant form“ (Swanwick/Tillman 1986, S. 326). Neu gegenüber der zweiten Entwicklungsphase sind demzufolge die Versuche der Kinder, eine dem Ausdrucksgehalt angemessene musikalische Form zu finden. Um hierbei erfolgreich zu sein, ist eine Weiterentwicklung bis zum zweiten Stadium der dritten Entwicklungsphase notwendig, welche ab einem Alter von ca. 12 Jahren erreicht wird (vgl. Kapitel I/1.3).



Abbildung 9
Spiralmodell: 3. Entwicklungsphase (Imaginative Play/
Speculative)
Swanwick/Tillman 1986, S. 324

Erste empirische Untersuchungen und Erfahrungsberichte sprechen dafür, dass die kompositorische Entwicklung durch Instrumentalunterricht und Gruppenkompositionen beeinflusst wird. Gerade für die Altersgruppe der Grundschulkinder lässt die derzeitige Forschungssituation jedoch vieles zu wünschen übrig, so dass lediglich ein erster Einblick in die Thematik gegeben werden kann²¹. Eine empirische Untersuchung über Wechselwirkungen zwischen Instrumental- und Kompositionsunterricht hat Verney (1991) durchgeführt. Seine Analyse von 100 Kompositionen 7 - 9jähriger Geigenschüler lässt ihn die gleichen Merkmale nachweisen, die von Swanwick/Tillman für die Improvisationen gleichaltriger Kinder beschrieben wurden (vgl. Spiralmodell: 2. Stadium der 2. Entwicklungsphase). Weiterhin kommt Verney zu dem Ergebnis, dass Instrumentalschüler ein besseres Verständnis für die zu interpretierende Musik entwickeln, wenn sie für ihr eigenes Instrument komponieren. Überraschenderweise, so Verney, fielen die Kompositionen oft viel komplizierter aus, als man es von Kindern dieses Alters erwarten würde. Da die Motivation, eigene Stücke auf der Geige spielen zu können, sehr hoch wäre, würden sich die Kompositionsversuche außerdem positiv auf das Übeverhalten sowie die Entwicklung der Instrumentaltechnik auswirken.

Eine Untersuchung von Wiggins beschäftigt sich mit Problemlösungsstrategien von 11-jährigen Schülern beim Komponieren in der Gruppe (Wiggins 1994). Um den Kompositionsprozess zu initiieren, hat Wiggins Musikbeispiele ausgewählt und hieraus Aufgabenstellungen für die Schüler abgeleitet. Eine erste Aufgabe bestand darin, die Stimmung eines Musikstücks von Grieg als Anregung für eine eigene Komposition zu nutzen. In weiteren Projekten sollten die Schüler Stücke in A-B-A-Form sowie ein Thema mit Variationen komponieren. Für die Arbeit in Gruppen mit ca. 5 Schülern standen Percussionsinstrumente, Xylophone und Keyboards zur Verfügung. Die Analyse der erhobenen Daten führte Wiggins dazu, 3 Phasen des kompositorischen Prozesses zu unterscheiden: In Phase 1 erfolgt innerhalb der Gruppe die Gesamtplanung des Musikstücks. Neben dem formalen Aufbau wird besprochen, welcher Instrumentalist welchen Teil der Komposition spielen soll, außerdem werden Entscheidungen über Stil und Affekt der Musik getroffen. Phase 2 bleibt der Einzelarbeit vorbehalten. Entsprechend seiner Aufgabe innerhalb der gesamten Komposition entwickelt jeder Schüler eigene musikalische Ideen und übt diese auf dem ausgewählten Instrument. Wiggins stellt fest, dass die Schüler meist vollständige Motive erfinden, die sie in späteren Arbeitsschritten nur wenig verändern. Darüber hinaus zeigen die Kommentare der Schüler, dass während der Arbeit an musikalischen Details das zuvor besprochene Endprodukt im Auge behalten wird. Häufig dauert die Einzelarbeit nur

²¹ Innerhalb der deutschsprachigen Musikpädagogik hat sich insbesondere Heilbut für eine Integration von Instrumental- und Kompositionsunterricht eingesetzt. Seine Veröffentlichung zum Komponieren im elementaren Klavierunterricht soll in Kapitel I/2.2 der vorliegenden Arbeit besprochen werden (Heilbut 1978).

kurze Zeit, dann kommt die Gruppe zur Übung und Evaluation des Musikstücks zusammen. In Phase 3 wird die gesamte Komposition geprobt und das Ergebnis mit dem ursprünglichen Plan verglichen. Dabei kritisieren die Schüler einander, entwickeln Verbesserungsvorschläge und integrieren neue Ideen in die entstehende Komposition. Wiggins kommt zu dem Schluss, dass 11-jährige Kinder, selbst wenn sie keine kompositorischen Vorerfahrungen haben, großen Wert auf die Planung eines Projekts legen und ihre einzelnen Arbeitsschritte auf diesen Plan beziehen. Exploratives, d.h. nicht auf ein ästhetisches Ziel gerichtetes Verhalten konnte Wiggins an den Schülern seiner Untersuchung nur selten beobachten.

Sämtliche Befunde zur kompositorischen Entwicklung im Grundschulalter zeigen, dass improvisatorisches Arbeiten für die Kinder nach wie vor einen hohen Stellenwert hat. Gleichzeitig sprechen die Befunde aber auch für das wachsende Interesse der Kinder an wiederholbaren Musikstücken, und so rückt die Frage nach der Entwicklung des musikalischen Symbolverständnisses erneut in den Blickpunkt. Bereits in Kapitel I/1.1 wurde die Ansicht von Uptis dargelegt, dass Kinder zuerst ein eigenes Notationssystem entwickeln sollten, bevor sie den Umgang mit standardisierter Notenschrift erlernen. Dieses eigene Notationssystem könne aber nicht entwickelt werden, wenn der Musikunterricht ausschließlich das Erlernen eines Instruments zum Ziel hat, sondern nur dann, wenn Kinder selbst komponieren bzw. kontinuierlich zur Aufzeichnung von gehörter oder selbst erfundener Musik angehalten werden.

Uptis unterscheidet fünf Stadien des musikalischen Symbolerwerbs, die in der vorliegenden Arbeit der kompositorischen Entwicklung im Vorschulalter (Stadien 1-2) und Grundschulalter (Stadien 3-5) zugeordnet werden (Uptis 1991, S. 58 ff.). Aufgrund seiner vielfältigen Erscheinungsformen besonders schwer zu beschreiben, ist das dritte Stadium. Kinder, die dieses Stadium durchlaufen, nehmen unterschiedliche Aspekte eines musikalischen Ablaufs wahr, sind aber noch nicht in der Lage, alle Aspekte in einer Notation zu vereinen. So finden sich häufig verschiedene Notationen zu ein und demselben Musikstück: Entweder notieren Kinder das Metrum ohne figurale Gruppierungen, oder sie notieren figurale Gruppierungen, ohne das Metrum zu repräsentieren²². Schließlich finden sich Notationen, die melodische Konturen abbilden, ohne dabei rhythmische Verhältnisse zu berücksichtigen. Erst in Stadium 4 gelingt es den Kindern, mehrere musikalische Aspekte innerhalb einer Notation wiederzugeben, dennoch bleibt die Repräsentation bis zu Stadium 5 lückenhaft. Die Entwicklung eines eigenen Notationssystems ist abgeschlossen, wenn ein Musikstück vollständig anhand der kindlichen Aufzeichnung rekonstruiert werden kann. Abbildung 13

²² Die Unterscheidung kindlicher Rhythmus-Notationen in einen figuralen und einen metrischen Typ geht auf Bamberger zurück (Bamberger 1991, S. 46).



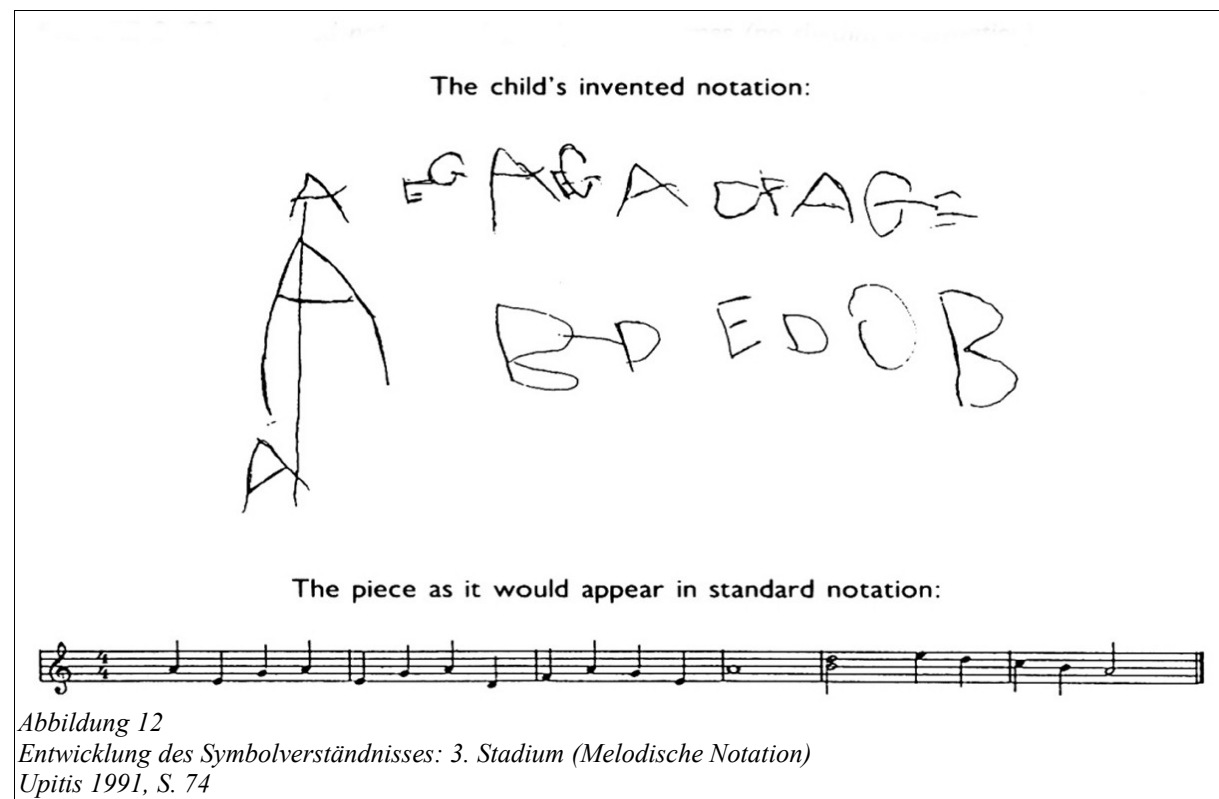
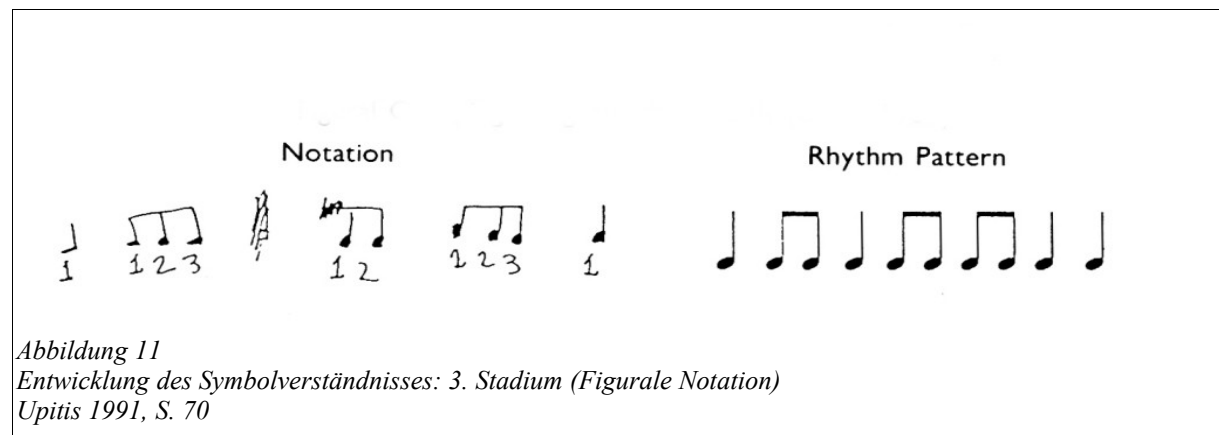
Notation	Melody
	 <p>Life is but a dream.</p>

Abbildung 10
 Entwicklung des Symbolverständnisses: 3. Stadium (Metrische Notation)
 Upits 1991, S. 66



The child's invented notation: the numbers indicate which fingers are to be used in playing the recorder; the length of the rectangular bar indicates the duration of the note (a metric system):



The piece as it would appear in standard notation:

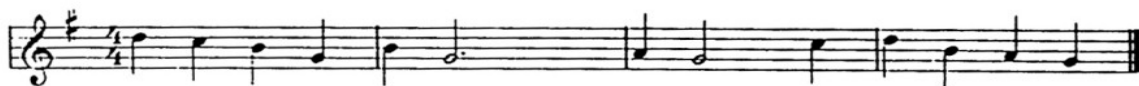


Abbildung 13
Entwicklung des Symbolverständnisses: 5. Stadium
Upitis 1991, S. 78

1.2.2 Zusammenfassung

Glover (2000) hat gezeigt, dass Kinder im Grundschulalter zwischen Improvisationen und Kompositionen zu unterscheiden lernen und beide musikalischen Ausdrucksformen für sie von Bedeutung sind. Weiterhin macht die Autorin darauf aufmerksam, dass zwischen den musikalischen Ausdrucksintentionen der Kinder und ihren Improvisations- bzw. Kompositionsprozessen ein enger Zusammenhang besteht. Prinzipiell werden von Glover Prozesse mit a) interaktivem, b) dramatisch-expressivem und c) strukturellem Charakter unterschieden. Außermusikalische Anregungen, die der Erlebnis- oder Phantasiewelt der Kinder entstammen, spielen, so die Ergebnisse von Brandmüller (1983), für die musikalischen Erfindungen von Grundschulkindern eine besonders wichtige Rolle.

Während Brandmüller und Glover sich den Ausdrucksintentionen der Kinder zuwenden, sind Kratus (1989, 1994) und Swanwick/Tillman (1986) an den musikalischen

Strukturierungsprozessen, die sich in den Kinder-Kompositionen widerspiegeln, interessiert. Kratus kommt zu dem Ergebnis, dass Kinder erst ab einem Alter von 9 Jahren dazu in der Lage sind, musikalische Ideen zu entwickeln und mit Pausen zu arbeiten. Er weist positive Korrelationen zwischen dieser Fertigkeit und den Audiationsfertigkeiten der Kinder nach. Da Kinder vor dem 9. Lebensjahr musikalische Ideen unstrukturiert aneinander reihen, empfiehlt Kratus mit dieser Altersgruppe improvisatorisch zu arbeiten. Aufgrund der Fokussierung längerfristiger Entwicklungsprozesse verdeutlichen die Ergebnisse von Swanwick/Tillman das Verhältnis zwischen musikalischen Enkulturations- und Produktionsprozessen. Den Autoren zufolge zeigen Improvisationen von Grundschulkindern typische Strukturmerkmale der Musik jener Kultur, in die die Kinder hinein wachsen, sowie ab einem Alter von ca. 11 Jahren den Versuch, von den übernommenen Konventionen abzuweichen.

Auf die Bedeutung des Komponierens für die Entwicklung des musikalischen Symbolverständnisses weist Uptis (1991) hin. Die Ergebnisse von Uptis und Davidson/Scripp/Welch (1988) bestätigend kommt auch Verney (1991) zu dem Ergebnis, dass Notenlesen und Notenschreiben gleichzeitig erlernt werden sollten. Er empfiehlt aus diesem Grund eine Integration von Instrumental- und Kompositionsunterricht. Die Untersuchung von Verney ist als eine erste systematische Annäherung an dieses Thema zu bezeichnen, weshalb ihre Ergebnisse, um zu pädagogischen Konsequenzen zu führen, durch weitere Forschungen bestätigt werden müssten. Diese Feststellung trifft auch auf andere Bereiche der spezifischen Forschungssituation für die Altersgruppe der Grundschüler zu. Insbesondere fehlen Untersuchungen, die zwischen vokalem und instrumentalem Komponieren differenzieren bzw. sich dem Kompositionsprozess bei Einzel- oder Gruppenkompositionen zuwenden.

1.3 Jugender (ab 12 Jahre)

1.3.1 Forschungsstand

Während Kinder im Grundschulalter mit großer Freude und Selbstverständlichkeit improvisieren und komponieren, sinkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten häufig mit wachsendem Lebensalter. Glover führt diese Skepsis darauf zurück, dass Jugendliche ihre Musikstücke mit größerer Bewusstheit beurteilen bzw. Vergleiche zwischen den eigenen

Ergebnissen und der Musik ihrer Umwelt anstellen (Glover 2000, S. 95). Die sogenannte Alltagsmusik, also jene Musik, die Jugendliche in ihrer Freizeit hören, ist laut Glover für die kompositorische Entwicklung von außerordentlicher Relevanz. Jugendliche ab einem Alter von ca. 12 Jahren sind auf musikalischer Stilsuche²³. Sie haben bestimmte, sich konkretisierende Vorstellungen von ‚ihrer‘ Musik, verfügen aber noch nicht über adäquate Techniken, um diese Vorstellungen zu realisieren. Glover führt als Indikatoren für die Stilsuche typische Äußerungen von Jugendlichen wie „it doesn’t sound right“ oder „it doesn’t sound like I’m thinking it“ an (Glover 2000, S. 95). Hierin drückt sich aus, dass zwischen den musikalischen Vorstellungen der Jugendlichen und ihrer Realisierung ein Missverhältnis besteht²⁴.

Ziele der kompositorischen Entwicklung im Jugendalter sind deshalb eine Verbesserung der Audiationsfertigkeiten, der Erwerb von Kompositionstechniken und musiktheoretischen Kenntnissen sowie eine Erweiterung der höranalytischen Fertigkeiten (Glover 2000, S. 101 ff.). Jedoch geht es nicht um ein Lernen im Sinne der musikgeschichtlichen Systematik, sondern um ein Lernen, das sich an den kompositorischen Intentionen der Jugendlichen orientiert. Beispielsweise wird ein Jugendlicher, der sich für Jazz interessiert und diese Musik in seiner Freizeit hört, etwas über Jazzharmonik bzw. typische Formen der Instrumentation im Jazz erfahren wollen. Wenn seine Fähigkeit, in Jazzstandards Harmonien und Instrumente zu identifizieren, wächst, wird er auch in seinen eigenen Kompositionen mit jazztypischen Techniken besser umgehen können. Glover betont weiterhin, dass im Jugendalter das Komponieren in der Gruppe sowie die Nutzung von Musiktechnologie an Bedeutung gewinnt. Ursache hierfür sei das Interesse von Jugendlichen an den Möglichkeiten musikalischer Mehrstimmigkeit, welche im Zusammenspiel mit anderen Gleichaltrigen oder am Computer erkundet werden könnten. Sonstige allgemeine Aussagen zum kompositorischen Prozess im Jugendalter trifft Glover nicht, statt dessen verweist sie unter Rückgriff auf empirische Befunde anderer Autoren auf die Stilabhängigkeit des Komponierens (Glover 2000, S. 97 ff. und 105 ff.).

Wie Kinder in Abhängigkeit vom Lebensalter improvisieren, haben Swanwick/Tillman in ihrem Spiralmodell der musikalischen Entwicklung dargestellt. In Kapitel I/1.2 konnte gezeigt werden, dass 11-jährige Kinder beim Improvisieren von vertrauten musikalischen Strukturen

²³ Der Begriff ‚Stil‘ wird in dieser Arbeit im Sinne von Butzer verwendet, der darunter „die subjektive Anwendung bzw. Erzeugung von Regeln des künstlerischen Schaffens“ versteht (Butzer 1992, in: Henckmann/Lotter, S. 228).

²⁴ Mit Realisierung ist die Umsetzung einer musikalischen Vorstellung am Instrument gemeint. Dass die Jugendlichen hören können, wie das, was sie sich vorstellen, wirklich klingt, ist für die kompositorische Entwicklung sehr wichtig. Wenn ein Schüler seine Kompositionen nicht selbst aufführt, kann er die Aussagekraft seiner Notationen überprüfen, indem er mit Instrumentalisten an der Einstudierung der Musikstücke arbeitet.

abweichen und auf der Suche nach neuen Möglichkeiten musikalischer Formbildung sind. Während die Improvisationen im ersten Stadium der dritten Entwicklungsphase vielfach überraschende Momente oder strukturelle Unregelmäßigkeiten aufweisen, orientieren sich die Jugendlichen im zweiten Stadium dieser Phase stärker an einem etablierten musikalischen Idiom. Swanwick/Tillman beschreiben damit dasselbe Phänomen wie Glover, die auf das wachsende Interesse an musikalischen Stilen im Jugendalter hingewiesen hat. Betrachtet man das Spiralmodell im Zusammenhang, so lässt sich feststellen, dass in der zweiten Entwicklungsphase individuelle Ausdrucksintentionen mit grundlegenden Merkmalen der Musikkultur (Metrum, typische Phrasen- und Melodiebildungen) verbunden werden. In der dritten Entwicklungsphase zeigt sich die Individualität musikalischen Erfindens am Bestreben der Kinder, von den übernommenen musikalischen Konventionen abzuweichen. Auch dieser Prozess vollzieht sich innerhalb einer Musikkultur, diesmal führt er aber zu einer Differenzierung der musikalischen Präferenzen, damit zu einer Unterscheidung von musikalischen Stilen sowie zu einer Spezialisierung des musikalischen Ausdrucks in den Improvisationen und Kompositionen der Jugendlichen. Swanwick/Tillman formulieren: „With the *Idiomatic* [2. Stadium der 3. Entwicklungsphase], the accepted musical conventions are more strictly defined, often vigorously asserted, and usually defended with conviction (Swanwick/Tillman 1986, S. 327). An welchen Idiomen sich Kinder und Jugendliche zwischen 11 und 15 Jahren beim Komponieren orientieren, hängt eng mit ihrer musikalischen Enkulturation bzw. ihren spezifischen musikalischen Erfahrungen zusammen. Beispielsweise werden Instrumentalisten nachhaltig durch die Stilistik ihrer Unterrichtsliteratur geprägt. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass unter dem Einfluss von Medien und Peergroup die Beschäftigung mit Populärmusik an Bedeutung gewinnt. Nach Swanwick/Tillman findet die musikalische Stilsuche häufig eine Entsprechung in der Suche nach persönlicher Identität, wie sie für das Pubertätsalter typisch ist. (Swanwick/Tillman 1986, S. 327). Einem bestimmten musikalischen Idiom lassen sich die Kompositionen von Jugendlichen ab dem zweiten Stadium der dritten Entwicklungsphase zuordnen. In der vierten Entwicklungsphase, die frühestens mit ca. 15 Jahren beginnt und von Swanwick/Tillman als Phase der Metakognition bezeichnet wird, erreicht die musikalische Identität der Jugendlichen ihr höchstes Niveau. Einen idealen Verlauf der musikalischen Entwicklung vorausgesetzt realisieren Jugendliche in dieser Phase, welche Bedeutung Musik in ihrem Leben hat. Ihre musikalischen Präferenzen unterliegen weniger als zuvor den Einflüssen ihrer sozialen Umwelt, statt dessen entwickeln sie eigene musikalische Werte, die sie anderen gegenüber verteidigen. Swanwick/Tillman

resümieren, dass die vierte Entwicklungsphase nur von wenigen Menschen erreicht wird, Ursachen für diese Beobachtung führen die Autoren jedoch nicht an²⁵.



Auskunft darüber, welche Bedeutung 12-jährige Schüler den Prozessen Improvisation und Komposition zuschreiben, gibt eine qualitative Studie von Burnard (Burnard 2000). Der Autor hat 18 Schüler dieser Altersgruppe über einen Zeitraum von 6 Monaten beim Improvisieren und Komponieren beobachtet und zu Beginn sowie am Ende dieser Beobachtungsphase mit den Schülern Interviews über ihre musikalischen Erfahrungen geführt²⁶. Burnard kommt zu dem Ergebnis, dass die meisten Schüler Improvisation und Komposition als unterschiedliche Prozesse wahrnehmen, einige aber auch Beziehungen zwischen beiden Prozessen beschreiben. Schüler, die zwischen den Prozessen unterscheiden, betonen die Eindimensionalität des Improvisierens gegenüber der Mehrdimensionalität des Komponierens. Während man beim Improvisieren Musik zugleich erfinden und realisieren müsse, ginge es beim Komponieren darum, musikalische Ideen festzuhalten, sie in Relation zur Gesamtform des Musikstücks auf ihre Angemessenheit zu überprüfen und ggf. zu verändern. Andere Schüler betrachten Kompositionen zwar ebenfalls als abgeschlossene, reproduzierbare Musikstücke, sind aber zugleich der Ansicht, dass Kompositionen durch improvisatorische Prozesse entstehen können. Wenn „improvisation ... acts as the creative catalyst to externalize musical thoughts“, wie Burnard es ausdrückt (Burnard 2000, S. 16), dann dient Improvisation der Ideenproduktion innerhalb eines Kompositionsprozesses. Da nicht alle Schüler Improvisation

²⁵ Swanwick/Tillman haben Jugendliche bis zu einem Alter von ca. 15 Jahren untersucht. Aus diesem Grund bleiben die Ausführungen der Autoren bezüglich einer vierten Entwicklungsstufe spekulativ und sollen im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weiter erläutert werden (vgl. Swanwick/Tillman 1986 und 1991).

²⁶ Erfragt wurden sowohl die musikalischen Erfahrungen der Schüler vor der 6-monatigen Untersuchung als auch der Erfahrungszuwachs während der Untersuchung. Der Unterricht, den die Schüler im Verlauf der 6 Monate erhielten, war darauf ausgerichtet, dass die Schüler Erfahrungen im Improvisieren und Komponieren sammeln konnten. Die Vorerfahrungen, mit denen die Schüler an der Untersuchung teilgenommen haben, sind als heterogen zu bezeichnen.

und Komposition als Prozesse auffassen, die miteinander in Beziehung stehen, ist davon auszugehen, dass die Schüler auch beim Komponieren unterschiedlich vorgehen – eine improvisatorische Arbeitsweise also möglich, aber nicht generell zu erwarten ist. Schließlich erwähnt Burnard noch die von wenigen Schülern vertretene Auffassung, Improvisation und Komposition seien identische Prozesse. Typischerweise sind Schüler, die diese seltene Auffassung vertreten, vor allem an der Aufführung von Musik interessiert. Sie argumentieren, dass man beim Musizieren in jedem Moment improvisieren müsse, egal ob man eine Komposition aufführt oder neue Musik erfindet. Außerdem sei eine Komposition nicht endgültig, sondern veränderbar, so dass sie ohne weiteres Ausgangspunkt oder Grundlage für eine Improvisation bzw. neue Komposition darstellen könne.

Aus einer anderen Perspektive als Burnard weist Nankivell (1999) auf die vielfältigen Möglichkeiten zu improvisieren bzw. zu komponieren hin (Glover 2000, S. 34 ff. und S. 107 ff.). Nankivell hat in seiner von Glover zitierten Dissertation untersucht, wie im popularmusikalischen Bereich komponiert wird und als hierfür typischen Prozess die Live-Komposition („composition-in-performance“) beschrieben. Live-Komposition bedeutet, dass ein Band-Mitglied musikalische Ideen entwickelt (z.B. eine Melodie oder Harmoniefolge), diese Ideen aber nicht allein, sondern unter Mithilfe der gesamten Band zu einem Song ausbaut. Entsprechend unterscheidet Nankivell für den Kompositionsprozess im Populärbereich eine Phase der individuellen musikalischen Invention und eine Phase des musikalischen Arrangements in der Gruppe. Dieses Arrangement wird ‚live‘ an den Instrumenten erarbeitet, dabei führt improvisatorisches Ausprobieren zu einer endgültigen Version, die von allen Band-Mitgliedern akzeptiert wird. Anders als bei Kompositionen im kunstmusikalischen Bereich werden die Ergebnisse von Live-Kompositionen vielfach nicht oder nur skizzenhaft notiert²⁷. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass Rock- und Pop-Musiker ihre Kompositionen als veränderbar betrachten. Gleichzeitig ist anzunehmen, dass sie sich ihre Songs sehr gut merken können und nicht immer auf schriftliche Gedächtnisstützen angewiesen sind. Nankivell hat mit seiner Arbeit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der stilabhängigen Unterschiede des Kompositionsprozesses geleistet. Pädagogen sollten über diese Unterschiede informiert sein, damit sie Jugendliche, die auf musikalischer Stilsuche sind, angemessen begleiten können.

Über Merkmale des Kompositionsprozesses von Jugendlichen informiert auch eine empirische Untersuchung, die DeLorenzo durchgeführt hat (DeLorenzo 1989). In Anlehnung an die Kreativitätspsychologie versteht DeLorenzo unter Komponieren einen Problemlösungsprozess. Aufgrund von Daten, die durch Videoaufnahmen bei

²⁷ Zur Unterscheidung zwischen kunstmusikalischem und popularmusikalischem Bereich vgl. Fußnote 32.

Kompositionsprojekten 12-jähriger Schüler gewonnen wurden, gelangt die Autorin zur Beschreibung von vier Kategorien dieses Prozesses. Kategorie 1 bezieht sich darauf, wie Schüler die in einer musikalischen Aufgabenstellung enthaltene Problemstruktur wahrnehmen. DeLorenzo weist nach, dass der Kompositionsprozess sehr schnell beendet ist und die daraus resultierende Komposition unstrukturiert erscheint, wenn Schüler für eine Aufgabenstellung nur wenig Lösungsmöglichkeiten sehen. Sehen sie statt dessen viele Lösungsmöglichkeiten, so nehmen sie sich Zeit, musikalische Ideen zu entwickeln bzw. zu verwerfen und schaffen auf diese Weise Bezüge, die der Komposition Verbindlichkeit und Struktur verleihen. Unter welchen Bedingungen Schüler an der musikalischen Form ihrer Kompositionen arbeiten, wird in Kategorie 2 noch ausführlicher dargestellt. DeLorenzo zeigt, dass Schüler, die sich beim Komponieren an vorgegebenen Strukturen (z.B. Harmoniefolgen) orientieren, ihre ästhetischen Entscheidungen weniger vom musikalischen Inhalt als von aufführungspraktischen Aspekten abhängig machen²⁸. Schüler, die demgegenüber mehr am musikalischen Material interessiert sind, nehmen die Charakteristik jeder einzelnen Klanggeste wichtiger und ‚erlauben‘ dem Material, die Form zu bestimmen. Was hiermit genau gemeint ist, verdeutlicht Kategorie 3, die sich mit der Fähigkeit eines Schülers beschäftigt, musikalische Möglichkeiten zu erkennen und auszuarbeiten. DeLorenzo ist der Ansicht, dass ‚Klangbausteine‘ für wenig fortgeschrittene Schüler austauschbar sind. In der kompositorischen Entwicklung weiter fortgeschrittene Schüler beurteilen dagegen einzelne Abschnitte einer Komposition in Relation zum Ganzen. Sie spulen die komponierte Musik im Kopf vor und zurück, legen sich nicht voreilig auf eine endgültige Version fest, sondern sind während des Prozesses offen für Veränderungen. „Exploration with sound“, so DeLorenzos eigene Worte „involves both, the ability to produce sound and the capacity to evaluate its expressive import. Without the latter operation, sound production remains a physical ability“ (DeLorenzo 1989, S. 196). Ein letztes Ergebnis ihrer Analyse des Kompositionsprozesses 12-jähriger Schüler formuliert die Autorin in Kategorie 4. Sie stellt fest, dass sich Schüler unterschiedlich stark mit einer Aufgabe identifizieren, je nachdem wie sie die darin enthaltene Problemstellung wahrnehmen. Da Pädagogen an einer möglichst starken Identifikation ihrer Schüler mit der Kompositionsaufgabe interessiert sein müssten, schlägt die Autorin vor, Schüler an der Formulierung von Aufgabenstellungen zu beteiligen bzw. die Entwicklung einer kompositorischen Intention vollständig in die Verantwortung der Schüler zu übertragen²⁹. Darüber hinaus zieht DeLorenzo aus den Erkenntnissen ihrer Studie den Schluss, dass im Kompositionsunterricht sowohl Produktions- als auch Evaluationsprozesse gefördert

²⁸ Sie überlegen also beispielsweise, ob sie das, was sie komponieren, auch auf ihrem Instrument spielen können.

²⁹ Eine vom Schüler formulierte kompositorische Intention führt nach DeLorenzo eher zu einem intrinsisch motivierten Kompositionsprozess als eine vom Lehrer vorgegebene Aufgabenstellung.

werden sollten. Strukturvorgaben hält die Autorin für problematisch, da die Schüler lernen müssen, dass eine Klangkombination unterschiedlich wirkt, je nachdem was sich in musikalischer Hinsicht davor oder danach ereignet. Steht die Struktur von Anfang an fest und muss nicht in Auseinandersetzung mit dem Material entwickelt werden, so ist es wahrscheinlich, dass die Aufmerksamkeit vieler Schüler für diesen wesentlichen Aspekt verloren geht.

Wie der Kompositionsprozess von 15 und 16-jährigen Schülern in informellen Lernsituationen und unter Verwendung von Musiktechnologie abläuft, hat Folkestad untersucht (Folkestad 1998). In seiner Studie erhielten 14 Schüler der genannten Altersklasse, die über keinerlei kompositorische Vorerfahrungen verfügten, die Möglichkeit, mit Computer, Sequenzerprogramm und Synthesizer eigene Musikstücke zu erfinden und zu realisieren. Zur Dokumentation des Kompositionsprozesses wurden die entstehenden Kompositionen nach jeder Arbeitsphase abgespeichert. Darüber hinaus wurden Interviews geführt, in denen die Schüler ihren Kompositionsprozess erläutern konnten. Um den Kompositionsprozess zu initiieren, hat Folkestad seine Probanden aufgefordert „[to] use the equipment for music-making in any way you like“ (Folkestad 1998, S. 113). Vergleicht man diese Aufgabenstellung beispielsweise mit jener, die der Studie von Kratus zugrunde liegt (vgl. Kapitel I/1.2), so fällt auf, dass Folkestad seinen Probanden einen relativ großen Handlungsspielraum eröffnet. Diese Entscheidung hat sich offenbar positiv auf die kompositorische Arbeit ausgewirkt, denn alle Teilnehmer der Untersuchung haben ihre Kompositionsprojekte abgeschlossen und insgesamt 129 Kompositionen vorgelegt.

Infolge seiner Datenanalyse unterscheidet Folkestad zwei grundlegend unterschiedliche Kompositionsprozesse voneinander: die horizontale Komposition und die vertikale Komposition. Horizontal verläuft der Kompositionsprozess dann, wenn die einzelnen Stimmen einer Komposition nacheinander komplett ausgearbeitet werden. Dies geschieht auf zwei verschiedene Weisen: Im ersten Fall verfügt ein Schüler über gute instrumentale Fertigkeiten (Klavier/Keyboard), komponiert am Instrument ein Musikstück und nimmt dieses Stück mit Hilfe des Computers auf. Anschließend nutzt er die Möglichkeiten der Technik (Synthesizer-Sounds, Software), um das Stück Stimme für Stimme zu arrangieren³⁰. Stücke, die auf diese Weise entstehen, sind typischerweise weniger rhythmisch als melodisch geprägt. Die zweite Version des horizontalen Komponierens zeichnet sich dadurch aus, dass die zur Verfügung stehende Musiktechnologie von Anfang an benutzt wird. Schüler, die auf diese Weise komponieren, nutzen den Computer als Gedächtnisstütze und stellen ebenfalls eine

³⁰ Bei der ersten Version des horizontalen Komponierens kann es auch vorkommen, dass die Melodielinie der Komposition nicht aufgenommen, sondern live gespielt wird. In diesem Fall nutzt der Komponist das Equipment ausschließlich, um das Arrangement einzuspielen.

horizontale Linie nach der anderen fertig. Ihre Stücke weisen häufig schnelle Tempi und rhythmische Vielfalt auf, nicht selten wird bei der Ausarbeitung des Stückes mit den Rhythmusstimmen begonnen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass beim horizontalen Komponieren eine klare Trennung zwischen Komposition und Arrangement besteht. In einem ersten Schritt arbeitet der Komponist eine melodisch oder rhythmisch orientierte Grundlage aus, die anschließend durch Begleitstimmen erweitert wird. Der Computer fungiert als Ersatz für richtige Instrumentalisten und ermöglicht den Schülern damit die für den Lernprozess bedeutsame Evaluation ihrer Klangvorstellung.

Unter vertikaler Komposition versteht Folkestad einen Prozess, bei dem ein Musikstück abschnittsweise für alle beteiligten Instrumente fertiggestellt wird. Während der Computer beim horizontalen Komponieren als Aufnahme- und Wiedergabegerät dient, fungiert er beim vertikalen Komponieren als interaktives Medium und hat somit einen weitaus größeren Einfluss auf den Kompositionsprozess. Schüler, die vertikal komponieren, nutzen die Möglichkeiten der Computertechnik auf improvisatorische Weise. So werden z.B. eingespielte musikalische Abschnitte kopiert und verschoben, es wird nicht an einer durchgängigen Linie, sondern in beständigem Wechsel an verschiedenen Instrumentalstimmen gearbeitet, Komposition und Arrangement verschmelzen ineinander. Folkestad unterscheidet zwei Versionen des vertikalen Komponierens: Für Version 1 ist typisch, dass der Komponist eine klare Vorstellung von seinem Musikstück hat und eine Art Dirigent ist, der sein Orchester anleitet. Mit Hilfe des Computers kann die komplexe Klangvorstellung des Komponisten realisiert werden, er selbst tritt (analog zu Version 2) nicht als Instrumentalist in Erscheinung. Wesentlich häufiger als Version 1, die ein weit entwickeltes musikalisches Vorstellungsvermögen voraussetzt, konnte Folkestad in seiner Untersuchung Version 2 nachweisen. Hierbei werden entweder sogenannte ‚soundscapes‘ komponiert, in denen die Mischung unterschiedlichster Sounds eine zentrale Rolle spielt. Herkömmliche Struktur- und Zeitkonzepte (z.B. ABA-Form, regelmäßiges Metrum) werden bei diesen Kompositionen zugunsten von atmosphärischen Klangbildern aufgegeben. Die andere von Folkestad beschriebene Vorgehensweise zeichnet sich dadurch aus, dass einzelne Abschnitte einer Komposition unter Verwendung von Kopierfunktionen der Computersoftware fertiggestellt, nach dem Prinzip eines Concerto Grosso unterschiedlich instrumentiert und mittels einer durchgängigen Rhythmuslinie zusammen gehalten werden.

Seine Untersuchung resümierend stellt Folkestad fest, dass Schüler, die ein Instrument spielen, häufig fixierte Vorstellungen darüber haben, wie Musik gemacht wird. Nicht-Instrumentalisten sind dagegen auf die Möglichkeiten der Musiktechnologie angewiesen und daher in der Lage, diese unvoreingenommen zu nutzen. Die stilistische Vielfalt der Schüler-

Kompositionen, die aus Folkestads Untersuchung hervorgegangen sind, führt den Autor zu der Schlussfolgerung, dass der Computer ein geeignetes Werkzeug ist, um musikalische Ideen zu realisieren. Befürchtungen, dass aufgrund der vorgegebenen Sounds nur eingeschränkte musikalische Möglichkeiten bestehen würden, hält Folkestad für unbegründet. Statt dessen ist er der Ansicht, dass die Arbeit am Musikcomputer die Schüler mit ihren musikalischen Vorerfahrungen konfrontiert und bei entsprechender Begleitung durch Musikpädagogen individuelle Lern- und Reflexionsprozesse ausgelöst werden.

Eine Untersuchung über kompositorische Werdegänge und Kompositionsprozesse von Jugendlichen, die in unterschiedlichen Musikdomänen komponieren, hat Bullerjahn durchgeführt (Bullerjahn 2003)³¹. In methodischer Hinsicht basiert Bullerjahns Untersuchung auf Befragungen von Jugendlichen, die an Kompositionswettbewerben teilgenommen haben. Besonders interessant ist, dass die Autorin sowohl kunstmusikalisch als auch poplarmusikalisch komponierende Jugendliche berücksichtigt und einen Vergleich zwischen beiden Gruppen anstrebt³². Untersucht wurden 87 Jugendliche bzw. Erwachsene aus dem kunstmusikalischen sowie 58 Jugendliche bzw. Erwachsene aus dem poplarmusikalischen Bereich³³. Auffällig ist der geringe Anteil an komponierenden Mädchen bzw. Frauen innerhalb der Stichproben: Er liegt im kunstmusikalischen Bereich bei 6%, im poplarmusikalischen Bereich bei 15%.

Unter der Kategorie ‚Werdegänge‘ fasst Bullerjahn Ergebnisse zusammen, die sich auf den Beginn der Kompositionstätigkeit, Gründe für die Domänenwahl, Anlässe für erste Kompositionsversuche und Funktionen des Komponierens beziehen. Sie stellt fest, dass poplarmusikalisch orientierte Jugendliche in einem Alter von durchschnittlich 15 Jahren mit dem Komponieren beginnen, was deutlich später ist als bei kunstmusikalisch orientierten Jugendlichen, die das Komponieren bereits mit durchschnittlich 10 Jahren für sich entdecken. Einen Grund für diesen Unterschied sieht die Autorin darin, dass im poplarmusikalischen Bereich informelle Lernprozesse eine größere Rolle spielen als in der Kunstmusik. Während sich Songwriter instrumentale bzw. kompositorische Fertigkeiten und Kenntnisse oft autodidaktisch aneignen, durchlaufen Jugendliche, die im kunstmusikalischen Bereich

³¹ Ihre Ergebnisse zum Kompositionsprozess stellt Bullerjahn anhand von Modellen der allgemeinen Kreativitätspsychologie dar. Da ich aufgrund eigener Erfahrungen mit Schüler-Interviews davon ausgehe, dass die Methode der Befragung keinen optimalen Einblick in Kompositionsprozesse ermöglicht, konzentriere ich mich in der vorliegenden Arbeit darauf, Bullerjahns Ergebnisse zu kompositorischen Werdegängen zu referieren.

³² Komponierende Jugendliche im Bereich der Kunstmusik orientieren sich an Idiomen der abendländischen Kunstmusik, wobei vergangene Musikepochen und Entwicklungen der zeitgenössischen Kunstmusik gleichermaßen eine Rolle spielen können. Komponierende Jugendliche im Bereich der Poplarmusik orientieren sich im Gegensatz dazu an poplarmusikalischen Idiomen der letzten Jahrzehnte (z.B. Rock, Pop, Jazz und hieraus hervorgegangene Idiome).

³³ Der Altersdurchschnitt liegt im kunstmusikalischen Bereich bei 22, im poplarmusikalischen Bereich bei 26 Jahren. Zurückzuführen ist der relativ hohe Altersdurchschnitt darauf, dass auch ehemalige Wettbewerbsteilnehmer befragt wurden.

komponieren, in der Regel eine langjährige formale musikalische Ausbildung. In beiden Bereichen geht der ersten eigenen Komposition eine starke Identifikation mit der jeweiligen musikalischen Domäne bzw. mit konkreten Vorbildern, die diese Domäne repräsentieren, voraus. Anders als im kunstmusikalischen Bereich, wo sich Schüler häufig an Lehrerpersönlichkeiten orientieren, erfolgen die Identifikationsprozesse im Populärbereich unter dem Einfluss von Sozialisationsbedingungen in der Pubertät (z.B. die Hinwendung zu bestimmten musikalischen Stilen innerhalb der Peergroup). Pragmatischer Anlass zum Komponieren ist für viele Songwriter die Gründung einer eigenen Band bzw. die Notwendigkeit, geeignete Musikstücke für diese Band zu finden. Im Gegensatz zu kunstmusikalisch orientierten Jugendlichen, die mit dem Komponieren beginnen, weil sie das hohe Niveau bzw. der größere Anspruch der Domäne reizt, betonen Songwriter häufiger, dass sie am Komponieren einer Musik, die sie selbst gern hören, schlichtweg Spaß haben. Hinsichtlich der Funktionen, die das Komponieren für Jugendliche hat, fallen die Ergebnisse zwischen kunst- und poplarmusikalischem Bereich sehr ähnlich aus. Die Möglichkeit, über die Musik all das ausdrücken zu können, was sprachlich nicht fassbar ist, wird von den befragten Jugendlichen als wichtigster Grund für ihre Beschäftigung mit Komposition angeführt. Darüber hinaus berichten viele Jugendliche von einem Flow-Erlebnis, das sich beim Komponieren einstellt und ihnen ein Gefühl von Freiheit und Selbstbestimmung vermittelt. Die positive Erfahrung, im Kompositionsprozess eigene musikalische Vorstellungen entwickeln zu können, interpretiert Bullerjahn als einen wesentlichen Motivationsfaktor, der dafür verantwortlich ist, dass sich Jugendliche längerfristig mit dem Komponieren beschäftigen.

Eine Studie von Hassler, deren wichtigste Ergebnisse abschließend vorgestellt werden sollen, unterscheidet sich von den bislang besprochenen Untersuchungen in mehrfacher Hinsicht (Hassler 1990). Hassler hat weder den kompositorischen Prozess noch das kompositorische Produkt, sondern Zusammenhänge zwischen kompositorischer Begabung und geschlechtsspezifischen Entwicklungsprozessen untersucht. Zu diesem Zweck wurden in den 1980er und 1990er Jahren Längs- und Querschnittsuntersuchungen durchgeführt. An der Längsschnittsuntersuchung nahmen Kinder teil, die in der Lage waren zu improvisieren bzw. zu komponieren (Gruppe I), Kinder, die seit mehreren Jahren Instrumentalunterricht erhielten (Gruppe II) sowie Kinder, die sich nicht regelmäßig mit Musik beschäftigten (Gruppe III). Jede dieser Kindergruppen nahm einmal pro Jahr an einem Musikalitätstest zur Messung der allgemeinen musikalischen Begabung teil³⁴. Außerdem musste Gruppe I ihre produktive musikalische Begabung durch eigene Improvisationen und Kompositionen nachweisen. Mit

³⁴ Es handelte sich um den Musikalitätstest von Wing (vgl. Hassler 1990, S. 87).

den Tests wurde vor Eintritt der Pubertät begonnen, und die Testreihen wurden bis zum Abschluss der Pubertät fortgesetzt³⁵. Hassler kommt zu dem Ergebnis, dass vor der Pubertät keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich der Merkmale allgemeine musikalische Begabung und kompositorische Begabung bestehen. In der Pubertät, also nach Eintreten des Stimmbruchs bzw. der Menarche, hörten von 20 Mädchen 16, von 20 Jungen 12 auf zu komponieren. Hassler schließt hieraus, dass es einen Zusammenhang zwischen kompositorischer Begabung und Hormonhaushalt gibt bzw. dass die hormonellen Veränderungen bei Mädchen einen größeren Rückgang der kompositorischen Begabung zur Folge haben als bei Jungen.

Weitere Argumente für einen Zusammenhang zwischen kompositorischer Begabung und Hormonhaushalt liefert die Querschnittsuntersuchung von Hassler. An der Querschnittsuntersuchung haben erwachsene Komponisten bzw. Komponistinnen, Instrumentalisten und Nicht-Musiker teilgenommen. Ein Hormontest zur Bestimmung der physiologischen Androgynie aller Probanden ergab, dass die Werte des Androgens Testosteron bei Komponisten unterhalb der männlichen Durchschnittswerte, bei Komponistinnen oberhalb der weiblichen Durchschnittswerte liegen. Damit ist eine ausgeprägte physiologische Androgynie von Komponistinnen und Komponisten nachgewiesen, weitere Tests von Hassler sprechen außerdem für eine von den Durchschnittswerten abweichende psychologische Androgynie von Komponistinnen und Komponisten³⁶. Dass es weniger Komponistinnen als Komponisten gibt, erklärt Hassler damit, dass Frauen „ein für kreative musikalische Produktion günstiges hormonelles Muster später als Männer“ erreichen (Hassler 1998, S. 118). Bis zu diesem Zeitpunkt hätten Frauen jedoch einen Sozialisationsprozess durchlaufen, der dazu führen kann, dass sie „die Beschäftigung mit Improvisation und Komposition nicht als ihrer weiblichen Rolle gemäß empfinden“ (Hassler 1998, S. 118). Mädchen bzw. Frauen benötigten deshalb, so Hasslers Schlussfolgerung, besondere Ermutigung und Unterstützung von Pädagogen, damit sie Vertrauen in ihr musikalisch-produktives Potential entwickeln können.

³⁵ Für Hassler sind Stimmbruch bzw. Menarche Kriterien für den Beginn der Pubertät. Die Pubertät gilt als abgeschlossen, sobald sich der Hormonhaushalt von Jugendlichen stabilisiert hat.

³⁶ Unter Androgynie wird die Möglichkeit verstanden „dass männliche und weibliche Charakteristiken in einer Person koexistieren“ (Hassler 1990, S. 126). Neben einem Zusammenhang zwischen Kompositionstalent und ausgeprägter Androgynie hat Hassler auch einen Zusammenhang zwischen Kompositionstalent und räumlicher Begabung nachgewiesen.

1.3.2 Zusammenfassung

Die Selbstverständlichkeit, mit der Kinder im Vor- und Grundschulalter improvisieren bzw. komponieren, wird im Jugendalter durch die zunehmende Kritikfähigkeit der Schüler gebremst. Typischerweise erkennen Jugendliche die Diskrepanz zwischen ihren eigenen Kompositionen und jener Musik, an der sie sich stilistisch orientieren, was sich auf ihre Produktivität negativ auswirken kann. Ziel der kompositorischen Entwicklung im Jugendalter ist es, dass die bisherigen Erfahrungen im Komponieren individualisiert werden, d.h. die Jugendlichen müssen sich aktiv auf die Suche nach einem Stil begeben, in dem sie sich am besten ausdrücken können³⁷. Meiner Ansicht nach müssten sie hierbei um so erfolgreicher sein, je mehr sie in den vorangegangenen Entwicklungsabschnitten Gelegenheit hatten, ihre eigene musikalische Produktivität zu erfahren³⁸. Dass Jugendliche auf musikalischer Stilsuche sind, verdeutlichen insbesondere die Untersuchungen von Glover (2000) und Swanwick/Tillman (1986). Letztere zeigen in ihrem Spiralmodell, wie das Bestreben der Lernenden, von übernommenen Konventionen der Musikkultur abzuweichen, schließlich zu einer stilistischen Differenzierung führt, die erneut als Ergebnis von Enkulturations- bzw. Sozialisationsprozessen aufgefasst wird.

Autoren wie Glover (2000), Nankivell (1999), DeLorenzo (1989) und Folkestad (1998) stimmen darin überein, dass die Stilsuche der Jugendlichen mit einem wachsenden Interesse an Kompositionstechniken einher geht. So unterschiedlich wie die Stile, an denen sich die Jugendlichen orientieren, gestalten sich auch ihre Kompositionsprozesse. Über die Stilabhängigkeit des Komponierens informiert zu sein, ist deshalb für Pädagogen von besonderer Bedeutung. Während DeLorenzo den kompositorischen Prozess allgemein als Problemlösungsprozess auffasst und qualitative Unterschiede in den Problemlösungsstrategien von Jugendlichen erläutert, wenden sich Nankivell und Folkestad spezifischen Aspekten des Komponierens im populären Bereich bzw. des Komponierens mit Musiktechnologie zu. Nankivell beschreibt den Prozess der Live-Komposition, für den es typisch ist, dass eine kompositorische Vorlage in der Band arrangiert und improvisatorisch verändert wird. Folkestad geht auf die unterschiedlichen Funktionen ein, die der Computer beim Komponieren übernehmen kann. Er stellt das horizontale Komponieren, bei dem der Computer als Aufnahme- und Wiedergabegerät benutzt wird, dem vertikalen Komponieren

³⁷ Zur Definition des Begriffs ‚Stil‘ vgl. Fußnote 23.

³⁸ Es sei an dieser Stelle an das Entwicklungsziel des Grundschulalters erinnert: „[to find] a musical voice that they can recognize as their own“ (Glover 2000, S. 74).

gegenüber, welches sich durch größere Interaktivität im Umgang mit den technischen Möglichkeiten auszeichnet.

DeLorenzo kommt auf der Grundlage ihres Datenmaterials zu Schlussfolgerungen mit pädagogischer Relevanz. Ähnlich wie Kratus (1989, 1994) betont sie, dass Schüler lernen müssen, musikalisches Material zu entwickeln. Dafür sei es nötig, die Charakteristik einer einzelnen Klanggeste zu erfassen und ihre Wirkung in Hinblick auf den musikalischen Kontext, in dem sie steht, zu beurteilen. Musikalische Produktionsprozesse führen nach DeLorenzo nur dann zu einem sinnvollen Ergebnis, wenn sie mit beständigen Evaluationsprozessen verknüpft sind. Evaluation aber beginnt bereits bei der Aufgabenstellung, an deren Formulierung die Lernenden beteiligt sein sollten. Anstatt Strukturen vorzugeben (z.B. eine A-B-A-Form), sollten Pädagogen ihren Schülern die Möglichkeit eröffnen, aus begrenztem musikalischen Material selbst Strukturen zu entwickeln.

Wichtige Ergebnisse zu domänenspezifischen Werdegängen und biologischen Grundlagen des Komponierens sind den Untersuchungen von Bullerjahn (2003) und Hassler (1990) zu entnehmen. Bullerjahn stellt fest, dass für Jugendliche, die im poplarmusikalischen Bereich komponieren, informelle Lernprozesse eine weitaus größere Rolle spielen, als dies für kunstmusikalisch komponierende Jugendliche der Fall ist. Letztere haben einen besonders hohen Anspruch an ihre musikalische Leistung und halten deshalb eine mehrjährige formale Ausbildung für notwendig. Jugendliche beginnen nach Bullerjahn häufig dann zu komponieren, wenn sie sich mit einem musikalischen Vorbild stark identifizieren. Ihre Motivation zum Komponieren bleibt erhalten, wenn die Entwicklung eigener musikalischer Vorstellungen zu einer positiven Erfahrung wird. Auf einen Zusammenhang zwischen Hormonhaushalt und Kompositionstalent hat Hassler hingewiesen. Sie macht darauf aufmerksam, dass die musikalische Produktivität von Jugendlichen in der Pubertät nachlässt und beschreibt erwachsene Komponistinnen und Komponisten als androgyne Persönlichkeiten. Die nachlassende kompositorische Produktivität einzig auf hormonelle Veränderungen in der Pubertät zurückzuführen, ist meiner Ansicht nach jedoch zu kurz gegriffen. Zusätzlich müssten als produktivitätshemmende Faktoren auch Sozialisationsbedingungen wie Überbetonung der kognitiven Schulfächer, Leistungs- oder Konformitätsdruck in Betracht gezogen werden.

Exkurs: Musikalische Kreativität

Mit diesem Exkurs über musikalische Kreativität und deren Einbindung in Zusammenhänge der allgemeinen Kreativitätsforschung soll eine Verbindung zwischen den vorausgegangenen entwicklungspsychologischen und den nachstehenden kompositionspädagogischen Kapiteln geschaffen werden. Zunächst möchte ich klar stellen, dass ich in dieser Arbeit den Begriff ‚musikalische Produktivität‘ als Gegenbegriff zur musikalischen Reproduktion verwende. Während ich unter Reproduktion ein ‚Nach-Schaffen‘ verstehe (in musikalischem Sinne also ein Interpretieren bereits existenter Musikstücke), bedeutet Produktivität für mich ein ‚Neu-Erschaffen‘ von Musik. Der Begriff ‚musikalische Kreativität‘ weist jedoch über den der Produktivität hinaus, da die Kreativitätsforschung für ein differenzierteres Verständnis der beim Neu-Erschaffen von Musik beteiligten Faktoren sorgt. Zu den Faktoren, mit denen sich die Kreativitätsforschung beschäftigt, zählen das kreative Produkt, der kreative Prozess, die kreative Person sowie die kreativitätsfördernde bzw. kreativitätshemmende Umwelt. Im folgenden werde ich eine genauere Bestimmung des Kreativitätsbegriffs vornehmen. Ich stütze mich dabei u.a. auf die neuesten deutschsprachigen Veröffentlichungen zur musikalischen Kreativität von Bullerjahn (2005) und Lehmann (2005), auf Quellen der allgemeinen Kreativitätspsychologie wie Holm-Hadulla (2001) und Sternberg (1999) sowie auf den Theorieteil der kunstpädagogischen Dissertation von Griebel (2005).

Die etymologischen Wurzeln für den Begriff ‚Kreativität‘ sind im lateinischen Begriff ‚creare‘ zu finden, der mit ‚erschaffen, etwas erzeugen, ins Leben rufen, erwählen‘ übersetzt wird. Griebel (2005) analysiert die unterschiedlichen Verwendungsweisen von ‚Kreativität‘ insbesondere im 20. Jahrhundert und kennzeichnet den Begriff als Sediment zweier verschiedener Denktraditionen: „Einerseits ist er als ‚das Schöpferische‘ ein Konstrukt der deutschen und europäischen Reform- und Kunsterziehungsbewegung. Als Eindeutschung des englischen Substantivs ‚creativity‘ hingegen ist er – verstärkt seit den 1950er Jahren – ein Produkt der amerikanischen Kognitionspsychologie“ (Griebel 2005, S. 21). Hieraus folgt laut Griebel eine Ambivalenz im Bedeutungsspektrum von ‚Kreativität‘, da der Begriff sowohl problemlösendes, anwendungsbezogenes als auch zweckfreies künstlerisches Verhalten benennt. Im alltäglichen Sprachgebrauch lässt sich sogar eine noch größere Aufweichung des Bedeutungsspektrums bzw. eine Überstrapazierung des Begriffs ‚Kreativität‘ verzeichnen. Kreativ ist hier jede Handlung, die etwas Neues hervor bringt, sei es das Malen eines Bildes als Freizeitbeschäftigung, die originelle Zusammenstellung von Kleidungsstücken zu einem

eigenen Kleidungsstil, die mit wirtschaftlichem Fortschritt assoziierte Veränderung in der Unternehmenskommunikation oder die als innovativ vermarktete Umgestaltung des Layouts bzw. Designs eines Medienprodukts.

In den letzten Jahrzehnten hat der inflationäre Gebrauch des Begriffs ‚Kreativität‘ folgerichtig auch zu skeptischen Reaktionen seitens mit dem Phänomen befasster Wissenschaftler geführt (vgl. z.B. Hentig 1998). Unter Bezugnahme auf die Publikation von Vollmer (1980) habe ich in der Einleitung zur vorliegenden Arbeit das seitens der Musikpädagogik an den Kreativitätsbegriff herangetragene Misstrauen dargelegt. An dieser Stelle ist es mir wichtig, auf die Überstrapazierung des Kreativitätsbegriffs hinzuweisen, jedoch reagiere ich hierauf nicht mit Skepsis gegenüber der Berechtigung des Konstrukts ‚Kreativität‘. Vielmehr interpretiere ich die häufige Verwendung des Begriffs als das Symptom eines ‚Interesses an Kreativität‘. Ich betrachte Kreativität als ein Phänomen, das für Prozesse auf jeder Ebene des Lebens von Bedeutung ist, d.h. sowohl auf der Ebene der Individualentwicklung als auch auf jener der biologischen und kulturellen Evolution (vgl. hierzu z.B. Hinz 2001). Im folgenden möchte ich jedoch diesen Gedankengang nicht ausweiten, sondern die Diskussion auf künstlerische Prozesse zuspitzen. Dabei orientiere ich mich zunächst an der Argumentation von Griebel (2005), deren kunstpädagogische Arbeit meiner Meinung nach auch für musikpädagogische Zusammenhänge eine wertvolle Quelle darstellt.

Griebel untersucht in ihrer Dissertation „kreative Akte als repräsentationsgebundene Neubeschreibungen anhand von Schülerarbeiten, die als (materialisierter) Niederschlag der Prozedur des Explizitmachens einer impliziten Spannung verstanden werden – und deshalb sowohl leiblich als auch zeichenhaft zu lesen sind“ (Griebel 2005, S. 74). Im Gegensatz zu meinem Ansatz, kompositionspädagogische Didaktik und Methodik anhand von Unterrichtsbeschreibungen in Lehrer-Interviews zu rekonstruieren, geht Griebel den wechselseitigen Konstitutionsprozessen zwischen (schaffendem) Subjekt und (präsentierendem) Objekt nach. Schauplatz ihrer empirischen Untersuchung ist der Kunstunterricht an einem Gymnasium, ihre auf diese Untersuchung bezogenen theoretischen Erörterungen bewegen sich über Ausführungen zur Kreativitätspsychologie in die Richtung eines phänomenologischen Modells ästhetischer Praxis, das den künstlerischen Schaffensprozess an die Beschaffenheit seines zugehörigen Gegenstands bindet, nach strukturellen Gemeinsamkeiten zwischen künstlerischen Prozessen verschiedener Individuen sucht, voreiligen begrifflichen Verallgemeinerungen jedoch eine klare Absage erteilt.

Neueste Veröffentlichungen zur Kreativität aus der Musikwissenschaft, deren zentrale Aussagen ich nachfolgend auf die Musikpädagogik anwenden möchte, sind geprägt von einem musikpsychologischen Hintergrund (vgl. Bullerjahn 2005 und Lehmann 2005). Verbindungen

zwischen diesen Veröffentlichungen und musik- bzw. produktionsästhetischen Arbeiten (z.B. Rolle 1999) existieren derzeit nicht, sollten aber meiner Meinung nach Griebels Vorbild folgend von Musikwissenschaft bzw. Musikpädagogik in Angriff genommen werden. Nach J. P. Guilford, so Bullerjahn, wird Kreativität „als allgemeines Handlungsmerkmal aufgefasst, das keineswegs nur einigen wenigen hochbegabten Personen zu eigen ist. Kreativitätsfördernde Fähigkeiten sind neben Wissensspeicherung und Wissensaktualisierung vor allem divergentes Denken, was durch hohen Ideenfluss, große Originalität der Ideen, Flexibilität sowie besondere Sensibilität für Probleme gekennzeichnet ist“ (Bullerjahn 2005, S. 600). Bei einer Bewertung von kreativen Leistungen ist zu bedenken, dass ein kreatives Produkt hinsichtlich seiner Anerkennung „immer in einem Spannungsfeld aus Regeln und Praktiken einer Kultur, Persönlichkeitsmerkmalen und Expertise eines Individuums und Normvorgaben und Kaufkraft einer Gesellschaft“ steht (Bullerjahn 2005, S. 600). Bullerjahn bezieht sich bei dieser Äußerung auf das ‚Systemmodell zur Kreativität‘ von Csikszentmihalyi, der über Guilford hinausgehend Kreativität nicht ausschließlich als eine Eigenschaft des Individuums, sondern als ein sich systemisch konstituierendes Phänomen betrachtet.

Für die Musikpädagogik sind die Aussagen von Guilford und Csikszentmihalyi in folgender Hinsicht relevant: Die Bedeutung des divergentes Denkens verweist darauf, dass es beim Improvisieren und Komponieren anders als z.B. bei einer mathematischen Aufgabe mehrere, wenn nicht sogar unendlich viele ‚richtige‘ Lösungen gibt. Am von Csikszentmihalyi beschriebenen Spannungsfeld ist interessant, dass individuelle Kreativität nur innerhalb eines gesellschaftlich-kulturellen Kontextes als solche erkannt wird, es also niemals absolute Maßstäbe für kreative Leistungen geben kann. Hieran anknüpfend stellt sich die Frage, welche Maßstäbe zur Beurteilung von Kreativität geeignet erscheinen bzw. auf welche Weise sich kreative Aspekte des Musizierens von nicht-kreativen Aspekten unterscheiden lassen. Einer Beantwortung dieser Fragen möchte ich mich zunächst am Beispiel des Erlernen eines Instruments annähern. Beim Erlernen eines Instruments geht es selbstverständlich um die Aneignung kulturspezifischer Verhaltensweisen. Als typisch für die Entwicklung unserer Musikkultur ist beispielsweise eine über Jahrhunderte währende Ausdifferenzierung musikalischer Möglichkeiten im dur-moll-tonalen Raum anzusehen. In diesem Kontext kann man von ‚richtiger‘ und ‚falscher‘ Instrumentaltechnik, ‚richtigen‘ und ‚falschen‘ Tönen, stilgetreuer oder einem musikalischen Stil nicht gerecht werdenden Interpretationen sprechen. Wenn dagegen musikalische Kreativität gefördert werden soll, muss die Richtung pädagogischer Interventionen eine andere sein. Musikalische Kreativität lebt von der Eigenständigkeit, mit der ästhetische Entscheidungen getroffen werden. Zwar geschieht dies

immer im Kontext vorausgegangener musikbezogener Erfahrungen, die kultur- und sozialisationsabhängig sind. Dennoch sind es in jedem Fall individuelle Erfahrungen, die latent in jeder Unterrichtssituation wirksam sind. Im Falle eines kreativitätsfördernden Unterrichts, so meine These, sollten diese individuellen Erfahrungen in besonderem Maße durch Verbalisierung ins Bewusstsein gehoben werden.

Kreativitätspsychologische Untersuchungen haben einen wichtigen Beitrag zur Entmystifizierung musikalisch-kreativer Prozesse geleistet. Selbst berühmte Komponisten wie Mozart oder Beethoven können vor diesem Hintergrund nicht mehr länger vereinfachend als Genies bezeichnet werden, sondern das hinter den musikalischen Leistungen verborgene jahrelange Lernen, die Aneignung bereichsspezifischer Fertigkeiten muss mitgedacht werden. Nach heutiger Erkenntnislage geht man davon aus, dass insbesondere die Fähigkeit zur Audiation sowie komplexe musikalische Gedächtnisleistungen mit dem Komponieren verbunden sind (vgl. hierzu Dobberstein 1994, S. 104 ff.). Komponieren schließt sowohl bewusste, zielgerichtete Handlungen als auch unbewusste Prozesse ein. Letztere spielen vor allem in den ersten Phasen des Komponierens eine Rolle, etwa wenn es um die Sammlung von musikalischen Ideen geht („Präparation“) oder wenn sich trotz Schaffenspausen („Inkubation“) intuitiv wirkende Einfälle einstellen („Illumination“), die den Prozess des Komponierens weiter voran bringen. Ohne bewusstes Auswählen, Verwerfen oder Verändern von musikalischem Material, bei dem erworbene kognitive Schemata wirksam werden („Verifikation“), ist der Kompositionsprozess jedoch nicht vorstellbar. Dies gilt für erwachsene professionelle Komponisten sowie für das Komponieren erlernende Kinder und Jugendliche gleichermaßen (vgl. hierzu Bullerjahn 2005, S. 603 ff.).

Die Einteilung des kreativen Prozesses in die Stadien Präparation, Inkubation, Illumination und Verifikation geht auf eine Selbstbeobachtung des Mathematikers Henri Poincaré zurück. Holm-Hadulla hat dieses Phasenmodell um die zwischen Illumination und Verifikation gesetzte Phase der Realisierung erweitert (Holm-Hadulla 2001, S. 125). Kritisiert wird die Phasierung von kreativen Prozessen bei Griebel, was meiner Meinung nach zu recht geschieht³⁹. Bezogen auf musikalische Kreativität habe ich im entwicklungspsychologischen Teil der vorliegenden Arbeit deutlich gemacht, dass Kompositionsprozesse stilabhängig sind. Eine verallgemeinernde Beschreibung systematischer Aspekte des Kompositionsprozesses ist bereits aus diesem Grund schwierig. Der Feststellung von Andreas, dass die beim Komponieren wirksam werdenden kognitiven Prozesse von einer „Oszillation zwischen

³⁹Griebel äußert sich skeptisch gegenüber der Annahme, dass kreative Prozesse als Problemlösungsprozesse darstellbar sind. Sinngemäß läuft ihre Argumentation darauf hinaus, dass Produkte kreativer Prozesse nicht Resultat, sondern Medium von Problemlösungen bzw. Intensionsbildungen sind. Wie weiter oben bereits ausgeführt, geht es Griebel darum, die Vollzugsabhängigkeit kreativer Prozesse zu betonen und sich gegen voreilige Systematisierungen auszusprechen (vgl. Griebel 2005, S. 32).

bewussten und nicht bewussten Ebenen der subjektiven kognitiven Struktur“ geprägt sind (Andreas 1993, S. 525), kann in diesem allgemeinen Sinne zugestimmt werden. Hilfreich für eine Annäherung an das Phänomen ‚Kreativität‘ erscheinen mir auch die von der Kreativitätsforschung genannten Persönlichkeitsmerkmale, die kreativen Personen zugeschrieben werden. Hierzu zählen beispielsweise Eigenschaften wie Offenheit für neue Erfahrungen, Beharrlichkeit im Verfolgen eingeschlagener Wege (vgl. Bullerjahn 2005, S. 609), überdurchschnittliche Emotionalität und Sensibilität sowie Non-Konformität und Unabhängigkeit (vgl. Sternberg 1999, S. 275 ff.). Den Einwand von Bullerjahn berücksichtigend, dass man nicht mit Sicherheit sagen könne, ob diese Persönlichkeitsmerkmale nun Ursache oder Folge kreativen Handelns sind (vgl. Bullerjahn 2005, S. 610), lässt sich doch feststellen, dass Personen mit diesen Eigenschaften eine differenzierte, insgesamt positiv zu bewertende Persönlichkeitsstruktur aufweisen⁴⁰.

Lehmann bezeichnet die Prozesse des Improvisierens und Komponierens als genuin kreative Prozesse oder auch als generative musikalische Performanz (Lehmann 2005, S. 913). Eine Unterscheidung zwischen Improvisations- und Kompositionsprozessen bleibt für Lehmann sowohl aus der Perspektive eines Hörers als auch aus jener eines Ausführenden letztendlich künstlich (vgl. Lehmann 2005, S. 916 ff.). Aufmerksam macht Lehmann auf die Bedeutung der „Rückmeldung über die aktuelle Performanz, die notwendig ist, um längerfristig Produkte einer gewissen Qualitätsstufe zu produzieren, die dann von der Außenwelt als solche erkannt [...] werden“ (Lehmann 2005, S. 934). Improvisatoren erhalten solche Rückmeldungen häufiger als Komponisten, insbesondere wenn das Musizieren in einer Gruppe stattfindet, deren Mitglieder sich gegenseitig Rückmeldungen geben können. Hinsichtlich der Entwicklung kreativer Produktion hält Lehmann Anleitung und Orientierung an Zielvorgaben für unabdingbar (Lehmann 2005, S. 945). Dagegen äußert er sich skeptisch gegenüber der Hoffnung, allein aus den Produkten generativer musikalischer Performanz verallgemeinerbare Informationen zur Psychologie der generativen Musikalität ableiten zu können (Lehmann 2005, S. 923). Vergleichbar mit Griebel spricht Lehmann von speziellen Prozessen, die zu bestimmten Produkten führen, bedenkt also in systemischer Betrachtung stets die wechselseitige, von historischen Referenzpunkten (z.B. musikalischen Stilen) und individualpsychologischen Merkmalen abhängige Bezogenheit von Prozess und Produkt.

Aus den zusammengetragenen Befunden der allgemeinen und musikspezifischen Kreativitätspsychologie werde ich abschließend Thesen ableiten, die mir als Fundierung kompositionspädagogischer Arbeit bedeutsam erscheinen:

⁴⁰Dies gilt in Hinblick auf die Merkmale Non-Konformität und Unabhängigkeit natürlich nur, sofern diese mit einem wertschätzenden Sozialverhalten einher gehen.

1. Musikalische Kreativität kann sich nur dann entwickeln, wenn bereichsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten erlernt bzw. vermittelt werden. Die Fähigkeit zur Audiation, die auch als Entwicklung des musikalischen Gedächtnisses beschrieben werden kann, gilt als grundlegende, zum Komponieren notwendige Fähigkeit. Zu prüfen wäre in diesem Zusammenhang die Annahme, ob sich Audiation möglicherweise gerade durch Komponieren entwickelt. Auf jeden Fall sollten Lehrende um die Bedeutung von Audiation wissen und Übungen zur Förderung von Audiation in ihrem Unterricht entsprechenden Raum geben.
2. Die Entwicklung bereichsspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten sollte niemals Selbstzweck sein. Hiermit ist gemeint, dass Unterrichtsinhalte, die für alle Schüler gleichermaßen verbindlich sind, nicht festgelegt werden können. Maßstäbe für den Entwicklungsverlauf lassen sich nicht in den ‚Objekten der Musikgeschichte‘, also den musikalischen Werken finden, sondern nur an Veränderungen der individuellen Wahrnehmung eines Schülers festmachen. Eine grundlegende Aufgabe von Kompositionsunterricht besteht darin, dass sich Schüler und Lehrer individuelle Wahrnehmungen mitteilen, also gleichberechtigt über diese Wahrnehmungen kommunizieren. Es geht weniger darum, eine bestimmte Kompositionstechnik ‚richtig‘ auszuführen, als darum, ob sich diese Technik dazu eignet, das auszudrücken bzw. darzustellen, was ein Schüler ausdrücken bzw. darstellen will. Da die Identifikation mit der Aufgabenstellung eine wichtige Rolle spielt, sollte auch hierüber mit den Schülern kommuniziert werden.
3. Die Entwicklung ästhetischer Entscheidungsfähigkeit beim Komponieren ist an eine Auseinandersetzung mit musikalischen Werken der Vergangenheit und Gegenwart gebunden. Die Aussage, dass sich musikalisch-ästhetische Kriterien in bereits existierenden musikalischen Werken manifestieren, erscheint banal. Dennoch macht es einen großen Unterschied, ob beispielsweise ein Instrumentallehrer erklärt, wie Schüler ein bestimmtes Musikstück interpretieren sollen oder ob Schüler Musikstücke (relativ) unvoreingenommen wahrnehmen und diese Wahrnehmungen beschreiben. Da es im Kompositionsunterricht nicht darum gehen sollte, Meisterschaft im Imitieren eines bestimmten Musikstils zu erlangen, entsteht der entscheidende Freiraum, in dem Wahrnehmungen unbewertet bleiben können. Meiner Meinung nach besteht für Kompositionslehrer eine Aufgabe darin, im Unterricht für Wahrnehmungsanreize zu sorgen. Hieraus können sich Unterrichtsthemen entwickeln, deren Bearbeitung auch weiterhin an der situations- und dispositionsabhängigen Wahrnehmung der Beteiligten (also der Schüler und des Lehrers) orientiert sein sollte.

4. Kreativität ist des öfteren mit entdeckendem Lernen in Verbindung gebracht worden (vgl. z.B. Vollmer 1980, S. 80). Hier ist einzuwenden, dass Schüler in einem kreativitätsfördernden Unterricht sicherlich etwas entdecken werden, allerdings nicht unbedingt etwas, das schon vor dem Lernprozess von einem Lehrer fest gelegt wurde. Man könnte auch formulieren, dass die Förderung musikalischer Kreativität von der Kreativität des Lehrers abhängt, die sich beispielsweise in seiner Fähigkeit, im richtigen Moment von ‚fertigen‘ Methoden abzuweichen, äußern kann. Kreativitätsförderung widersetzt sich einer Über-Pädagogisierung, sie ist gleichbedeutend mit der Förderung von Individualität, wo an anderer Stelle Leistungen durch Noten in ein einheitliches Schema gepresst werden, befürwortet sie experimentelle, offene Prozesse. Die genannten Merkmale rücken die pädagogische Arbeit in die Nähe künstlerischer Arbeit: Es gibt nichts, was sein muss, aber alles darf sein, wenn es der inneren Logik ästhetischer Kriterien folgt. An die Ausführungen von Lehmann (2005) erinnernd sei schließlich fest gehalten, dass am Anfang eines ‚offenen‘ Lernprozesses immer eine konkrete Aufgabe und an dessen Ende eine Aufführung der entstandenen Musikstücke vor einem Publikum stehen sollte.

Rückblickend auf diese Thesen lässt sich formulieren, dass Kreativitätsentwicklung an Wahrnehmungsentwicklung gekoppelt ist. Wahrnehmungsentwicklung wiederum geht einher mit der wachsenden Fähigkeit, Wahrnehmungen zu kommunizieren bzw. Wahrnehmungen mittels Sprache ins Bewusstsein zu heben. Mit Griebel lässt sich noch ergänzen, dass es sich bei der menschlichen Wahrnehmung „nicht allein um Wahrnehmungstätigkeit, sondern auch um *sich* wahrnehmende Tätigkeit [handelt]; das menschliche Interesse besteht dabei nicht nur am Gegenstand des mit den Sinnen Wahrgenommenen, sondern auch an der eigenen Sinnentätigkeit selbst; es ist sowohl reflexiv als auch selbstreflexiv konstituiert“ (Griebel 2005, S. 77). Diese Überlegungen berücksichtigend erscheint es mir sinnvoll, die Bedeutung des Sprechens über Musik bzw. des Sprechens über die Wahrnehmung von Musik im Musik- und speziell Kompositionsunterricht hervorzuheben. In unserer empirischen Untersuchung finden sich genügend Hinweise darauf, dass dieser Aspekt in der kompositionspädagogischen Unterrichtspraxis beachtet wird. Vergessen sollte man dabei nicht, dass Sprache zwar ein wesentliches Medium der Verständigung ist, dass aber (erneut sinngemäß mit Griebel 2005, S. 259) weder der künstlerische Schaffensprozess noch das an ihn gekoppelte ästhetische Produkt mittels Sprache paraphrasierbar wären. Unter anderem in genau dieser ‚Nicht-Paraphrasierbarkeit‘ liegt sowohl für Produzenten als auch für Rezipienten die Möglichkeit kreativer Transzendenz, womit gemeint ist, dass man aufgrund eines neuen Eindrucks oder einer neuen Erfahrung ‚über das Bisherige hinausgeht‘, also in subjektivem und bei ausreichender Kumulation der Erfahrungen auch in objektivem Sinne Neuland betritt. Am

Ende dieses Exkurses zeigt sich damit in der Umstrukturierung bisheriger Wahrnehmungsschemata ein wesentliches Moment von ‚Kreativität‘. Interessanterweise wird von Rolle eben dieses Moment auch als ein wesentliches Kriterium ästhetischer Erfahrungen beschrieben (vgl. Kapitel I/2, insbesondere Fußnote 44)⁴¹.

2. Kompositionspädagogische Konzepte

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt gibt es nur wenig Literatur, in der umfassende kompositionspädagogische Konzepte dargestellt werden. Hierzu zählen die Publikationen von de la Motte (1996), Glover (2000), Heilbut (1978), Nimczik (1991), Paynter/Aston (1972), Paynter (1992) und Uptis (1991), auf die ich in den folgenden Kapiteln ausführlich eingehen möchte⁴². Dabei wird berücksichtigt, dass die Konzepte von Glover und Uptis aus entwicklungspsychologischen Befunden abgeleitet sind, während die übrigen Konzepte einen sachlogischen Aufbau erkennen lassen.

Eine Reihe von Praxisberichten in musikpädagogischen Zeitschriften beschäftigt sich mit kompositionspädagogischen Projekten an Schulen und Musikschulen (Ansohn 1992, Burghausen 1996, Friedrich 2002, Gigla 1992, Hempel 1984, Küntzel-Hansen 1993, Michael 2000, Müller-Vahl 1992, Ochmann 1984, Redel 1984, Richter 1992, Schwarting 1984, Thume 1992, Weber 1992, Weinland 1984). Diese Berichte haben überwiegend exemplarischen Charakter und lassen eine Verallgemeinerung von kompositionspädagogischen Richtlinien in der Regel nicht zu. Jedoch kann aufgrund der Berichte darauf geschlossen werden, dass viele Praktiker an den Möglichkeiten von Kompositionspädagogik interessiert sind⁴³. Aufgrund der

⁴¹Es ist im Rahmen dieses Exkurses nicht möglich, Griebels Gedankengänge vollständig zu rekonstruieren. Angemerkt sei aber noch eine wesentliche Konsequenz, zu der Griebel am Ende ihrer Arbeit gelangt: Ein kreativ agierendes ästhetisches Subjekt unterscheidet sich „von einem aufgrund eines missverstandenen Kreativitätsbegriffs sich zum Selbstaussdruck berufen fühlenden Subjekt dadurch, dass es nicht nur sich, sondern auch das komplexe Gefüge aus Gegenstand, Niedergeschriebenen und der Möglichkeit der Rezeption wahrnimmt“ (Griebel 2005, S. 263 ff.). Um zu dieser Einschätzung zu gelangen, argumentiert Griebel mit theoretischen Ansätzen aus Linguistik und Kunstpädagogik. Eine Übertragung auf musikpädagogische Zusammenhänge halte ich für möglich, allerdings kann dies ohne eine grundlegende theoretische Auseinandersetzung nicht geleistet werden.

⁴² Veröffentlichungen aus dem popularmusikalischen Bereich werden nicht berücksichtigt, da das Komponieren in populären Idiomen nicht Gegenstand des Kompositionsunterrichts an Musikschulen ist (vgl. Kapitel II/2.2.3.2).

⁴³ Dass es bislang keine allgemein anerkannte Konzeption zur Förderung musikalischer Kreativität im Kindes- und Jugendalter gibt, hat Norbert Linke als einen „der größten Fehler unserer etablierten Musikerziehung“ bezeichnet (Linke, zit. in: Weinland 1984, S. 84). Ansohn gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass an musikalischer Produktivität interessierte Praktiker derzeit auf sich allein gestellt sind, die gewünschte

geringen Allgemeingültigkeit werde ich in meiner Darstellung auf eine Analyse der Praxisberichte verzichten. Ebenso verzichte ich auf eine Auseinandersetzung mit improvisationspädagogischen Veröffentlichungen, da diese bereits von anderen Autoren systematisiert und analysiert worden sind (vgl. insbesondere Eckhardt 1995, Hoerburger 1991, Schwan 1991, Wallbaum 2000).

Eine wichtige theoretische Arbeit zum Thema ‚Produktionsdidaktik im Musikunterricht‘ hat Wallbaum vorgelegt (Wallbaum 2000). Seine Analyse ausgewählter produktionsdidaktischer Konzepte führt ihn zur Unterscheidung unterschiedlicher ästhetischer Theorien, die diesen Konzepten zugrunde liegen. Eine zentrale These von Wallbaum besagt, dass Produktionsdidaktik dann musikalisch-ästhetische Erfahrungen ermöglicht, wenn sie eine Prozess-Produkt-Didaktik ist⁴⁴. Die von Wallbaum angeführten Konkretisierungen dieser These sind für kompositionspädagogische Zusammenhänge von höchster Bedeutung.

Hinweise auf prozess-produkt-didaktische Auffassungen finden sich Wallbaum zufolge in den Konzepten von Henze (vgl. Bultmann 1992), Orff (1950), Roscher (1976) und Longardt (1968). Typisch für diese Konzepte ist „dass ästhetische Erfahrungen an Produkte geknüpft werden, ohne dass für diese Produkte bestimmte Elemente bzw. musikalisch-ästhetische Techniken verwendet werden müssen“ (Wallbaum 2000, S. 188). Wallbaum hat gezeigt, dass diese Definition keinesfalls auf alle produktionsdidaktischen Konzepte zutrifft. Beispielsweise kommt es Autoren wie Meyer-Denkman (1970, 1972) oder Hansen (1975) mehr auf den Produktionsprozess als auf die musikalischen Produkte an. Außerdem werden musikalische Elemente und Techniken häufig vorgegeben, so dass die Konzepte eher auf eine Propädeutik für spätere ästhetische Erfahrungen als auf diese Erfahrungen selbst abzielen.

Demgegenüber besteht die Besonderheit einer Prozess-Produkt-Didaktik darin, dass propädeutische Anteile zwar eine Rolle spielen, jedoch das Unterrichtsgeschehen nicht primär bestimmen. Ausgangspunkt für den Unterricht ist vielmehr die „konkrete Situation, in der ein ästhetisches Produkt produziert werden soll“ (Wallbaum 2000, S. 282). Bestimmt wird diese Situation einerseits durch die musikalisch-ästhetischen Vorerfahrungen der Schüler, andererseits durch äußere Einflüsse, die sich für den musikalischen Produktionsprozess als

Veränderung schulischer Lehrpläne aber nur durch umfassende wissenschaftliche Theoriebildung zu erreichen sei (Ansohn 1992, S. 16).

⁴⁴ Eine Analyse der Begriffe ‚musikalische Erfahrung‘ und ‚ästhetische Erfahrung‘ hat Rolle vorgenommen (Rolle 1999, S. 37 ff. und 71 ff.). Er greift dabei auf die philosophischen Erfahrungsbegriffe von Dewey (1934), Seel (1985) und Schütz (1932) sowie auf den Erfahrungsbegriff des Musikpädagogen Hermann-J. Kaiser (1992) zurück. Wesentliches Kriterium einer ästhetischen Erfahrung ist nach Rolle die „Umstrukturierung bislang bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster“ (Rolle 1999, S. 121). Hierin liegt die Bildungsrelevanz von ästhetischen Erfahrungen begründet, und es ergibt sich die bildungstheoretische Forderung, ästhetische Erfahrungen in pädagogischen Prozessen zu ermöglichen. Mit seiner These, dass musikalisch-ästhetische Erfahrungen durch eine Prozess-Produkt-Didaktik im Musikunterricht ermöglicht werden, knüpft Wallbaum an die theoretischen Ausführungen von Rolle an und konkretisiert sie für die musikpädagogische Praxis.

relevant erweisen (z.B. eine bevorstehende Klassenfahrt, für die ein ‚Klassensong‘ komponiert werden soll). Damit Schüler innerhalb einer Lerngruppe musikalisch-ästhetische Erfahrungen machen können, ist es wichtig, dass sie sich über ihre individuellen Vorerfahrungen und aktuellen Ziele verständigen bzw. diese Ziele in beständigem Dialog aushandeln. Hat sich eine Lerngruppe vorgenommen, einen ‚Klassensong‘ zu komponieren, so wird sie während des Produktionsprozesses immer wieder gemeinsam definieren müssen, wie dieser ‚Klassensong‘ klingen soll. Es ist diese Orientierung des Produktionsprozesses am Produkt, die Wallbaum einfordert und aus pädagogischer Perspektive als Prozess-Produkt-Didaktik beschreibt.

Definiert wird das Produkt von Wallbaum wie folgt: „Ein Produkt ist im gegebenen Zusammenhang jedes Objekt, jedes musikalische Ereignis, jede Aktion, auf die bei Distanznahme als Gegenstand der ästhetischen Wahrnehmung Bezug genommen werden kann“ (Wallbaum 2000, S. 285). Diese Definition verweist darauf, dass Schüler durch eine Prozess-Produkt-Didaktik zu Evaluationsprozessen beim Komponieren angeregt werden sollen⁴⁵. Wallbaum gibt weiterhin zu bedenken, dass das Gelingen des Produktes nicht von der Anwendung bestimmter Kompositionstechniken abhängig ist. Zwar erfordere Komponieren musikalisch-technisches Wissen und Können, welche musikalischen Techniken bzw. Materialien benötigt werden, könne jedoch nicht allgemeingültig, sondern nur innerhalb der konkreten Produktionssituation festgelegt werden. Ein Lehrer, der nach prozess-produkt-didaktischen Kriterien arbeitet, vermittelt demzufolge keine fest umschriebenen Inhalte, vielmehr bietet er seinen Schülern Techniken und Materialien an, von denen er glaubt, dass sie für das Gelingen des geplanten Produktes geeignet sind.

Wenn ich im folgenden zwischen entwicklungs- und sachorientierten Konzepten unterscheide, so ist dies eine begriffliche Vereinfachung, die den jeweiligen Konzepten nicht vollständig gerecht wird. Ich verwende die Begriffe nicht mit dem Ziel zu schematisieren, sondern um qualitative Tendenzen deutlich zu machen, die im Vorfeld einer kurzen Erläuterung bedürfen: Die in Kapitel I/2.1 beschriebenen, so genannten entwicklungsorientierten Konzepte kommen selbstverständlich nicht ohne sachliche Bezugnahmen auf die von den Kindern erfundene Musik aus, jedoch geht es stärker als in den so genannten sachorientierten Konzepten darum, die Erfindungen der Kinder in ihrer phänomenologischen Einzigartigkeit ernst zu nehmen. Es geht in erster Linie um die Arbeit an diesen Erfindungen, um den ästhetischen Prozess an sich, die Vermittlung musiktheoretischer Inhalte ist dabei nicht ausgeschlossen, aber sie rückt in den Hintergrund, wird implizit. Dieses Verhältnis ist bei den in Kapitel I/2.2 beschriebenen

⁴⁵ Interessanterweise deckt sich die Auffassung von Wallbaum vollständig mit den Ergebnissen der entwicklungspsychologischen Studien, die in Kapitel I/1.2 und I/1.3 referiert wurden. Autoren wie Wiggins (1994) und DeLorenzo (1989) betonen, dass Lernfortschritte insbesondere dann zu erwarten sind, wenn musikalisch-produktives Handeln mit einer Evaluation dieses Handelns verknüpft wird.

sachorientierten Konzepten tendenziell umgekehrt. Hier sind die Anregungen zum Komponieren stärker an bereits existierende Musikstücke gebunden, wobei Überschneidungen mit den Charakteristika der entwicklungsorientierten Konzepte insbesondere bei Paynter/Aston (1972), Nimczik (1991) und Paynter (1992) nicht ausgeschlossen sind. In Kapitel I/2.3 wird schließlich auf einen Sonderfall kompositionspädagogischer Arbeit hingewiesen. Wenn Komponisten pädagogisch arbeiten, so handelt es sich immer um zeitlich begrenzte Projekte, die nur im Einzelfall beschrieben werden können. Eine systematische Dokumentation solcher Projekte, die deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus arbeitet, ist mir zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht bekannt.

2.1 Entwicklungsorientierte Konzepte

Wie in Kapitel I/1.1 dargelegt wurde, nehmen Vorschulkinder Musikstücke nicht als in sich geschlossene Objekte, sondern als situative Ausdrucksmomente wahr. Glover weist darauf hin, wie wichtig es für die kompositorische Entwicklung ist, die Musikauffassung der Kinder zu beachten und gibt folgende Empfehlungen für eine Förderung musikalisch-produktiver Fähigkeiten im Vorschulalter (Glover 2000, S. 38 ff.):

Von großer Bedeutung ist zunächst eine reichhaltige musikalische Umwelt. Vorschulkinder müssen die Möglichkeit haben, ungestört mit klingenden Materialien und Musikinstrumenten zu experimentieren sowie Musik unterschiedlichster Stilrichtungen zu hören. Glover ist der Ansicht, dass ein Kompositionspädagoge die musizierenden Kinder beobachten und sich in ihre Musik einhören sollte. Danach hat er die Aufgabe, mit den Kindern musikalisch und verbal zu interagieren. Während die Kinder durch die musikalische Interaktion etwas über musikalische Kommunikation lernen, dient das Gespräch dazu, ihnen die Eigenschaften der erfundenen Musik bewusst zu machen. Durch beide Methoden wird den Kindern gezeigt, dass Erwachsene ihre musikalischen Erfindungen ernst nehmen und sich Musikunterricht nicht im Üben von Liedern und Musikstücken erschöpft. Weiterhin betont Glover, dass Komponieren für Kinder nur dann bedeutungsvoll ist, wenn die Ausgangsidee zu einer Komposition von ihnen selbst stammt. Den Kindern Aufgaben zu stellen, die darin bestehen, elementarisierte musikalische Strukturen (z.B. lange und kurze Töne) in den eigenen Erfindungen anzuwenden, hält Glover für wenig sinnvoll. Aufgaben dieser Art würden die Denkkonzepte

von Erwachsenen widerspiegeln und gerade dadurch die Ausdrucksbedürfnisse der Kinder verfehlen bzw. deren tatsächliche Fähigkeiten unterfordern.

Autoren wie Barrett (1996), Davies (1986, 1992), Moorhead/Pond (1941, 1942), Glover (2000) und Young (1998) stimmen darin überein, dass sich Kompositionspädagogen konsequent an den musikalischen Erfindungen der Kinder orientieren sollten. Mit einer Höreinstellung, die nicht auf Defizite, sondern auf die besonderen Eigenschaften dieser Erfindungen gerichtet ist, wäre angemessenes pädagogisches Handeln am wahrscheinlichsten. Diesen Grundkonsens vorausgesetzt erläutert Glover, je nachdem ob es um die Förderung vokaler oder instrumentaler Erfindungen geht, verschiedene pädagogische Vorgehensweisen (Glover 2000, S. 63 ff.):

Um Kinder zu vokalen Erfindungen anzuregen, genügt laut Glover häufig die an eine Kindergruppe gerichtete Frage, ob jemand ein selbst erfundenes Lied vorsingen möchte. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Kinder einen Text erfinden zu lassen, der auf eine bestimmte Situation passt (z.B. Vorfreude auf Weihnachten, Indianerlied, Geburtstagsständchen) und diesen Text anschließend improvisatorisch zu vertonen. Indem ein Pädagoge die selbst erfundenen Lieder in den Kontext von komponierten, d.h. wiederholbaren Liedern stellt, kann er das Unterscheidungsvermögen der Kinder zwischen Improvisationen und Kompositionen beschleunigen. Für die instrumentalen Erfindungen der Kinder dauert dieser Prozess länger. Im Vorschulalter fällt es Kindern noch schwer, mit anderen gemeinsam zu musizieren, weshalb es für sie um so wichtiger ist, sich allein mit verschiedenen Instrumenten zu beschäftigen. Damit die Kinder verstehen, was sie tun, ist es sehr wichtig, sie auf ihre Spielweise aufmerksam zu machen. Hierbei sind Fragen hilfreich, die etwa lauten könnten: Wie hast Du diese Musik gemacht? Wie bist Du auf diese musikalische Idee gekommen? Außerdem sprechen Glover und Young von sogenannten musikalischen Bausteinen („building blocks“), die den Erfindungen einzelner Kinder entnommen und der gesamten Kindergruppe vorgestellt werden können. Solche Bausteine sind z.B. rhythmische oder melodische Muster, Vergleiche zwischen den Klangfarben verschiedener Instrumente, die durch eine bestimmte Anschlagsart entstanden sind, instrumententypische Spielweisen oder ähnliches.

Die Ausführungen von Glover zeigen, dass bereits Vorschulkinder über die Art und Weise, wie sie Musik erfinden, Bewusstsein erlangen können. Gleichzeitig versteht es sich von selbst, dass solche Bewusstwerdungsprozesse mit zunehmendem Lebensalter an Bedeutung gewinnen werden. Glovers pädagogische Empfehlungen für das Grundschulalter schließen nahtlos an die Empfehlungen für das Vorschulalter an, berücksichtigen aber die

entwicklungsbedingten Veränderungen in der kindlichen Wahrnehmungs- und Reflexionsfähigkeit (Glover 2000, S. 74 ff.):

Kinder im Grundschulalter reagieren sensibel auf Klangqualitäten und Rhythmen. Jedes Instrument hat für sie einen eigenen, unverwechselbaren Charakter. Ähnlich wie im Vorschulalter ist es für die Kinder deshalb wichtig, dass sie ohne Zeitdruck und ohne pädagogische Anleitung mit einer Vielfalt an Instrumenten experimentieren können. Auf diese Weise wird ihre natürliche Sensibilität für Klänge gefördert und erhält Gelegenheit, sich weiter zu differenzieren. Dass Grundschulkinder nicht nur gerne improvisieren, sondern auch wachsendes Interesse an Kompositionen im Sinne abgeschlossener Musikstücke zeigen, wurde in Kapitel I/1.2 dargelegt. Glover erinnert daran, dass die alltäglichen Hör- und Musiziergewohnheiten der Kinder entscheidenden Einfluss auf die kindlichen Improvisationen und Kompositionen ausüben. Um zu vermeiden, dass eine Kluft zwischen Alltags- und Schulmusik entsteht, sollten Musiklehrer darüber informiert sein, mit welcher Musik sich ihre Schüler außerhalb der Schule beschäftigen. Diese Empfehlung von Glover deckt sich mit der referierten Auffassung von Wallbaum, dass den musikalisch-ästhetischen Vorerfahrungen von Schülern ein hoher Stellenwert innerhalb von musikalischen Produktionsprozessen beigemessen werden sollte.

Unter Kompositionspädagogik versteht Glover immer eine Mischung aus Einzel- und Gruppenarbeit. Um die kompositorische Entwicklung von Schülern zu dokumentieren, schlägt die Autorin regelmäßige Aufnahmen von Schüler-Kompositionen vor. Außerdem leitet sie ihre Schüler dazu an, Skizzenbücher zu führen, in denen sowohl Ideen als auch vollständige Kompositionen gesammelt werden. Beides hat den Vorteil, dass die Schüler ihre eigene Entwicklung nachvollziehen und aus rückblickender Perspektive Lernfortschritte erkennen können. Feste Bestandteile des Unterrichts sind weiterhin Improvisationsworkshops, Kompositionsforen und Kompositionsprojekte. In den Foren werden Kompositionen der Schüler, die sich in Arbeit befinden, der gesamten Lerngruppe vorgestellt. Von großer Bedeutung ist die Aufführung dieser Kompositionen, ihre anschließende Beschreibung und Analyse durch das Publikum sowie eine Diskussion über subjektive Wirkungen der gehörten Musik. Glover hält es für wichtig, Schüler-Kompositionen in den Kontext von Werken anderer Komponisten zu stellen bzw. die musikalischen Erfahrungen ihrer Schüler durch gemeinsame Projekte mit Komponisten zu erweitern. Solche Projekte sollten längerfristig geplant werden und auf eine öffentliche Aufführung hinauslaufen, damit die Schüler ein Ziel haben, auf das es sich hinzuarbeiten lohnt.

Egal ob eine Komposition im Lehrer-Schüler-Dialog oder innerhalb einer Lerngruppe besprochen wird: Das Gespräch sollte den Kriterien eines ästhetischen Streits genügen, in dem

alle Diskutierenden gleichberechtigte Partner sind⁴⁶. Zwar wird sich der Lehrer als Fachmann mit Erfahrungsvorsprung einbringen, über Annahme oder Ablehnung seiner Vorschläge entscheidet jedoch der Schüler. Maßstab für diese Entscheidungen ist das ästhetische Ziel, das der Schüler mit seiner Komposition verfolgt. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, dem Schüler bei der Formulierung einer Zielvorstellung sowie bei der Bewusstwerdung des eigenen Kompositionsprozesses zu helfen. Hierfür empfiehlt Glover, den Schülern Fragen zu stellen, die eine Evaluation des eigenen Komponierens anregen. Nützlich sind der Autorin zufolge auch musikalische Interaktionen (z.B. Wiederholung von Patterns, die in den Stücken der Kinder vorkommen) oder Visualisierungstechniken wie graphische Notation bzw. Bewegungen zur Musik.

Glover ist der Überzeugung, dass zwischen den kompositorischen Fähigkeiten von Kindern und dem Entwicklungsstand ihrer Audiationsfähigkeiten ein enger Zusammenhang besteht. Aus diesem Grund kommt der Förderung von Audiation im Kompositionsunterricht eine hohe Bedeutung zu. Musikalische Erfahrungen, so argumentiert Glover in Übereinsimmung mit Autoren wie Gordon (1980) oder Gruhn (1998), müssen internalisiert, d.h. zu musikalischen Vorstellungen werden: „Children have to learn to imagine as a whole a musical structure that can only ever be experienced as unfolding in time. They must be able to ‚fast forward‘ or ‚rewind‘ mentally as they work out different parts of the music. And they have to be able to hold in mind how changes to any one part of the music will impact on the effect of the whole” (Glover 2000, S. 85). Das Zitat verdeutlicht, dass Audiation eine äußerst komplexe Fähigkeit ist, die nur allmählich erworben werden kann und einer gezielten Förderung bedarf. Glover schlägt vor, Schüler dazu aufzufordern, sich einzelne Abschnitte der entstehenden Kompositionen so genau wie möglich vorzustellen. Weiterhin sollen sich die Schüler vorstellen, wie diese Abschnitte auf ein Publikum wirken könnten bzw. wie sich die Wirkung eines Abschnitts ändert, je nachdem welche musikalische Entwicklung diesem Abschnitt vorangeht oder nachfolgt. Übungen, die wie die beschriebenen eine musikalische Arbeit in der Vorstellung anregen, finden sich, wie noch zu zeigen sein wird, auch in anderen pädagogischen Konzepten und sind somit als fester Bestandteil des kompositionspädagogischen Methodenrepertoires anzusehen.

⁴⁶ Der Begriff ‚ästhetischer Streit‘ wird von Rolle verwendet, der sich in seiner Arbeit mit den ästhetischen Theorien von Kant (1790) und Seel (1985) auseinandersetzt (Rolle 1999, S. 111 ff.). Die in einem ästhetischen Streit ausgetauschten ästhetischen Urteile besitzen laut Rolle keine objektive Gültigkeit, sondern sind als Empfehlungen zur ästhetischen Wahrnehmung aufzufassen. Hiermit ist gemeint, dass sich die Gesprächsteilnehmer gegenseitig zu ästhetischen Wahrnehmungen anleiten, die ästhetischen Urteile aber erst dann ihre Rechtfertigung erfahren, „wenn die Angesprochenen sich selbst dem strittigen Gegenstand zuwenden“ (Rolle 1999, S. 117). Nur wenn letzteres geschieht, besteht für die Angesprochenen die Möglichkeit zu eigener ästhetischer Urteilsbildung, die wiederum Grundlage für neue Empfehlungen zur ästhetischen Wahrnehmung sein kann.

Prinzipiell kann festgestellt werden, dass Glovers kompositionspädagogische Empfehlungen für das Grundschulalter auch für Schüler der Sekundarstufen I und II Gültigkeit besitzen. Aufgrund der fortschreitenden musikalischen Entwicklung wird es mit zunehmendem Lebensalter jedoch möglich sein, einzelne Themenschwerpunkte über einen längeren Zeitraum zu vertiefen und den handwerklich-technischen Aspekten des Komponierens mehr Bedeutung beizumessen. In Kapitel I/1.3 wurde dargelegt, dass Jugendliche beim Komponieren auf musikalischer Stilsuche sind. Sie wollen, dass ihre Musik ‚richtig‘ klingt, und zwar ‚richtig‘ im Sinne jener Musik, an der sie sich orientieren. Da sowohl für klassische als auch für populäre Musik harmonische Entwicklungen von Bedeutung sind, ist es für die Schüler wichtig, über Möglichkeiten der Harmoniebildung informiert zu werden. Als Einstieg bietet sich auch hier die praktische Erfahrung an, beispielsweise können in Gruppenarbeit oder mit Hilfe von Musiktechnologie mehrstimmige Kompositionen realisiert werden. Insbesondere für Jugendliche, die kein Instrument spielen, gewinnen technische Hilfsmittel wie Computer mit Sequenzerprogrammen, Synthesizer oder Aufnahmegeräte an Bedeutung. Die in Kapitel I/1.3 referierte Studie von Folkestad zeigt, dass der Umgang mit Musiktechnologie den Kompositionsprozess von Schülern positiv beeinflussen und zur Stilfindung beim Komponieren beitragen kann. Neben der Initiierung von praktischen Erfahrungen ist es die Aufgabe des Lehrers, die Jugendlichen mit theoretischen Konzepten zur Harmonielehre vertraut zu machen. Erneut spielt das Hören und Analysieren von Musik eine wichtige Rolle, darüber hinaus können etwa harmonische Modelle bzw. musikalische Formprinzipien vorgestellt und im Kontext von Schülerkompositionen besprochen werden. Um das Interesse der Schüler für Neue Musik zu wecken, eignen sich die bereits erwähnten Kompositionsprojekte mit Gegenwartskomponisten. Da bei Projekten eine Zuordnung zu entwicklungs- oder sachorientierten Konzepten nicht möglich ist, werde ich mich mit diesem Bereich kompositionspädagogischer Arbeit in Kapitel I/2.3 gesondert beschäftigen.

Ähnlich wie Glover leitet auch Uptis aus ihren entwicklungspsychologischen Studien Empfehlungen für die musikpädagogische Praxis ab (Uptis 1991). Uptis ist der Ansicht, dass Kinder den Umgang mit musikalischen Symbolen am besten durch eigenes Komponieren erlernen. Um den Kompositionsprozess von Kindern zu initiieren, genügt laut Uptis häufig die Aufforderung, ein Musikstück zu erfinden und so aufzuschreiben, dass andere Kinder dieses Musikstück nachspielen oder nachsingen können. Eigene Notationen entwickeln Kinder beim Komponieren vor allem dann, wenn sie die Gelegenheit haben, mit unterschiedlichen Instrumenten zu experimentieren. Je nach Alter der Kinder sind die verschiedensten Notationsideen denkbar (z.B. ikonographische, numerische, alphabetische Systeme). Ein Pädagoge sollte sich auch auf ungewöhnliche Ideen der Kinder einlassen, dabei

allerdings darauf achten, dass sich jedes Kind auf ein Notationssystem festlegt und dieses weiter entwickelt. Für den Lernprozess sei es hilfreich, wenn Kinder ihre Notationen untereinander austauschen, weiterhin könne ein Pädagoge auf gleiche musikalische Erscheinungen (z.B. glissando), die von den Kindern unterschiedlich notiert werden, hinweisen und diese mit Fachtermini benennen. Mit dem Lehren der konventionellen Notenschrift sollte erst dann begonnen werden, wenn Kinder ein natürliches Interesse hieran zeigen. Das ist in der Regel dann der Fall, wenn Kinder ein Verständnis dafür erlangt haben, warum es überhaupt wichtig ist, Musik aufzuschreiben bzw. wenn die Möglichkeiten ihres selbst erfundenen Notationssystems ausgeschöpft sind.

In Übereinstimmung mit Glover betont Uptis, dass Kinder im Vor- und Grundschulalter eine reichhaltige musikalische Umgebung und genügend Freiraum zum Experimentieren benötigen. Zur Grundausstattung eines Unterrichtsraums gehören den beiden Autorinnen zufolge unterschiedliche Instrumente, Tonträger mit stilistisch unterschiedlichen Musikbeispielen sowie Aufnahme- und Abspielgeräte (z.B. Musikanlage, Mikrophon, beispielbare Tonträger). Pädagogen sind dafür verantwortlich, die Kinder zum Improvisieren und Komponieren anzuregen, die eigentlichen Improvisations- und Kompositionsprozesse sollten von ihnen aber keinesfalls gelenkt, sondern lediglich begleitet werden. Zwischen Lenken und Begleiten besteht ein erheblicher Unterschied, insofern Lenkung ein vom Lehrer definiertes Ziel impliziert, Begleitung dagegen die Zieldefinition dem Schüler überlässt. Uptis ist der Ansicht, dass Kinder-Kompositionen dann langweilig werden und an Aussagekraft verlieren, wenn Pädagogen auf Grundlage ihrer eigenen musikalischen Konzepte zu viele Hilfestellungen anbieten. Statt dessen bestünde ihre Aufgabe darin, die Kinder über ihre Intentionen und ihren Kompositionsprozess zu befragen sowie ihnen ein Feedback über die Wirkung ihrer Kompositionen zu geben. Weiterhin empfiehlt Uptis, Kinder-Kompositionen im Unterrichtsraum regelmäßig aufzuführen und mit allen Kindern gemeinsam über die gehörte Musik zu diskutieren. Auf diese Weise könne sicher gestellt werden, dass sich Hilfestellungen des Lehrers an den Intentionen der Kinder orientieren. Eine Lernumgebung, in der musikalische Symbole verfügbar sind und aufgrund ihrer Verfügbarkeit die Neugier der Kinder anregen, sind nach Uptis zur Unterstützung des Lernprozesses empfehlenswert.

2.2 Sachorientierte Konzepte

Im vorliegenden Kapitel werden die kompositionspädagogischen Konzepte von Heilbut (1978), Paynter/Aston (1972), Paynter (1992), de la Motte (1996) und Nimczik (1991) vorgestellt. Es wird zu zeigen sein, dass sich die Konzepte hinsichtlich ihrer Zielsetzung, ihres inhaltlichen Aufbaus und ihrer Ausrichtung auf bestimmte Altersklassen deutlich voneinander unterscheiden.

Das von Heilbut vorgelegte Konzept ist eine Anleitung zum Komponieren im elementaren Klavierunterricht. Heilbut vermittelt anhand von Kompositionsaufgaben grundlegende musiktheoretische Inhalte (z.B. Taktarten, Notenwerte, Vorzeichen, Phrasenbildungen) sowie Grundlagen des Notenschreibens. Leitidee für die gesamte Aufgabensammlung ist es, die Schüler mittels vorgegebener Texte zum Komponieren anzuregen. Teilweise können diese Texte auch von den Schülern ergänzt werden, oder die Schüler werden aufgefordert, eigene Texte zu erfinden und diese zu vertonen. Dass Heilbut ausschließlich mit Texten arbeitet, hat den Grund, die rhythmisch-metrischen Fähigkeiten der Schüler zu fördern. Außerdem bieten die Texte den Schülern vielfältige Assoziations- und Identifikationsmöglichkeiten, da sie sich beispielsweise mit Stimmungen (Abendlied), Reiseerlebnissen (Schiffsfahrt) und Naturerscheinungen (Regentropfen) beschäftigen.

Kompositionsunterricht ist bei Heilbut kein eigenständiger Unterricht, sondern integraler Bestandteil des Klavierunterrichts. Dies hat zur Folge, dass die Schüler ausschließlich Klavierstücke komponieren und die Aufeinanderfolge der Kompositionsaufgaben an klaviertechnischen Kriterien orientiert ist. Zu Beginn der Ausbildung wird das Tonmaterial für die melodische Erfindung auf 3, später auf 5 bis 6 Töne beschränkt. Harmonietöne, Akkorde bzw. Begleitfiguren für die linke Hand werden innerhalb des gesamten Lehrgangs vorgegeben, so dass die Eigenleistung der Schüler darin besteht, hierzu eine passende Melodiestimme zu komponieren. Wichtig ist Heilbut die Entwicklung der Klangvorstellung (Audiation). Die Schüler sollen sich deshalb Melodien mit dem vorgegebenen Tonmaterial zuerst vorstellen und ihre Vorstellung anschließend mit Hilfe des Klaviers überprüfen.

Zusammenfassend kann das kompositionspädagogische Konzept von Heilbut als gelungene Erweiterung des elementaren Klavierunterrichts beurteilt werden. Kritisch ist anzumerken, dass die musikalischen Ideen der Schüler in ein sehr enges Korsett gezwängt werden, da die Aufgabenstellungen ästhetisch betrachtet nur wenig Abwechslung bieten. Heilbut ist aber

zugute zu halten, dass er in einer weiteren Publikation Vorschläge für freies Improvisieren im elementaren Klavierunterricht unterbreitet (Heilbut 1976). Die beiden Konzepte von Heilbut ergänzen einander, insofern das improvisationspädagogische Konzept die Schüler zu einem experimentellen Umgang mit dem Klavier anleitet, das kompositionspädagogische Konzept dagegen eine Einführung in traditionelle musikalische Ausdrucksmodelle darstellt. Das kompositionspädagogische Konzept wurde hier als Beispiel einer möglichen und sinnvollen Verbindung von Instrumental- und Kompositionsunterricht behandelt. Auf eine genauere Analyse des improvisationspädagogischen Konzepts verzichte ich, da seine Methodik klavierspezifisch ist und sich nicht auf andere Instrumente übertragen lässt.

Paynter/Aston haben 1972 ein kompositionspädagogisches Konzept vorgelegt, das für den schulischen Musikunterricht konzipiert ist und sich auf verschiedene Altersklassen anwenden lässt. Den Autoren zufolge gibt es beim Komponieren keine richtigen oder falschen Lösungen im Sinne allgemeingültiger musikalischer Regeln oder Techniken, sondern nur Kriterien, die der Komponist in Hinblick auf die von ihm intendierte Aussage selbst festlegen muss. Aufgabe des Kompositionslehrers ist es, auf diesem Hintergrund die Wahrnehmungs- und Kritikfähigkeit seiner Schüler zu fördern. Paynter/Aston definieren Komposition pragmatisch als experimentellen Vorgang der Auslese und Zusammensetzung von musikalischem Material. Damit Schüler eine kompositorische Intention entwickeln können, steht am Anfang des Kompositionsprozesses eine Anregung des Lehrers, die im Lehrer-Schüler-Gespräch weiter entwickelt wird. Auf diese Weise wird sicher gestellt, dass sich die Schüler mit einer Aufgabenstellung identifizieren bzw. diese Aufgabenstellung selbst bestimmen. Wichtiger Bestandteil des Unterrichtskonzepts ist die Aufführung der Schülerkompositionen innerhalb des Klassenverbands. Außerdem werden die Musikstücke der Schüler in den Kontext von Werken anderer Komponisten gestellt, wobei Werke von Komponisten des 20. Jahrhunderts einen Schwerpunkt bilden.

Paynter/Aston haben in ihrer Publikation 36 Unterrichtsmodelle vorgelegt, die verdeutlichen, wie Lehrer den Kompositionsprozess ihrer Schüler anregen können. Zwar sind diese Modelle als progressiver Lehrgang konzipiert, bei entsprechenden Vorerfahrungen oder speziellen Interessen der Schüler ist es aber möglich, einzelne Modelle aus ihrem Zusammenhang herauszugreifen. Als fertige Unterrichtsrezepte sollten die Modelle nicht missverstanden werden, vielmehr stellen sie Impulse dar, die von Musikpädagogen weiter gedacht und der jeweiligen Unterrichtssituation angepasst werden können. Jedes der 36 Modelle haben die Autoren unter ein bestimmtes Thema gestellt. Auf diese Weise eröffnen sie ihren Schülern eine facettenreiche Welt musikalischer Bedeutungen und Möglichkeiten.

Modell 1 behandelt das Thema ‚Musik als Sprache‘ und regt zum Nachdenken über musikalische Artikulationsmöglichkeiten an. Um die Anforderungen für Schüler ohne kompositorische Vorerfahrungen überschaubar zu halten, soll zunächst ein Musikstück komponiert werden, in dem nur ein Instrument vorkommt. Modell 2 thematisiert die ‚Musik in uns‘, beschäftigt sich also mit Körperrhythmen (Atem, Pulsschlag), Stimmklang und Naturgeräuschen. Bereits in Modell 3 wird das Instrumentarium für Improvisationen und Kompositionen erweitert. Unter dem Thema ‚Musik und Mystik‘ steht die Arbeit mit der Obertonreihe im Mittelpunkt. Die Modelle 4 und 5 beschäftigen sich mit dem Verhältnis zwischen ‚Musik und Wort‘ bzw. ‚Musik und Bild‘. Die Schüler machen hierbei Erfahrungen mit der musikalischen Umsetzung von Texten, Stimmungen und Charakteren, außerdem wird in der Vor- bzw. Nachbesprechung mit dem Lehrer auf das Thema Programmmusik eingegangen. Bevor in Modell 7 unter dem Thema ‚Musik und Theater‘ der Sinn der Schüler für dramatische Situationen geweckt werden soll, bleibt Modell 6 dem Thema ‚Stille‘ vorbehalten. Hier sollen die Schüler mit ausgewählten Instrumenten und Tönen ein Musikstück komponieren, in dem Pausen das zentrale Gestaltungsmittel sind.

Der in den ersten 7 Modellen vielfach eingeschlagene Weg, musikalische Ideen über außermusikalische Anregungen zu initiieren, setzt sich in den Modellen 8 – 24 teilweise fort. Thematisiert werden z.B. die Bereiche ‚Musik und Bewegung‘, ‚Raum und Zeit‘ sowie ‚Muster in der Natur‘ (Modelle 8, 10, 11). Immer häufiger stammen die Anregungen, die Paynter/Aston in den späteren Modellen geben, aber aus der Musik selbst. So geht es darum, die spezifischen Klangmöglichkeiten von Streich- und Tasteninstrumenten als Anregung für Kompositionen zu nutzen (Modelle 9, 13, 14, 15), darüber hinaus rücken verschiedene Kompositionstechniken der Neuen Musik in den Fokus der Aufmerksamkeit. In den Modellen 16, 17, 22 und 24 lernen die Schüler aleatorische und serielle Techniken sowie Merkmale der *musique concrète* kennen, die Modelle 12 und 20 regen zum Experimentieren mit kurzen und langen Tönen bzw. Sprachklängen an. Anregungen, die sich auf einzelne musikalische Parameter oder strukturelle Aspekte musikalischer Zeitgestaltung beziehen, finden sich in den Modellen 18, 19 und 21 sowie 25 – 34. In den Modellen 18, 19 und 21 werden Möglichkeiten der Melodiebildung unter Verwendung bestimmter Skalen (Pentatonik, Modi, Ganztonleiter) thematisiert. Die späteren Modelle widmen sich einer Einführung in das mehrstimmige Komponieren. Paynter/Aston beginnen mit Ausführungen zur Heterophonie, die als scheinbare Mehrstimmigkeit bezeichnet wird (Modelle 25 und 26). Über Vokalimprovisationen, Kanons sowie Experimente mit Bordunstimmen und Ostinati wird anschließend in Harmonie-Strukturen eingeführt (Modell 27). Die Modelle 28 – 34 behandeln den Aufbau von Dur- und Moll-Dreiklängen, Durchgangs- Vorhalts- und Wechselnoten,

Akkordfortschreitungen, Dominantseptakkorde, harmonische Schlussbildungen sowie Haupt- und Nebenfunktionen. Alle Harmoniebildungen werden zuerst durch Vokalimprovisationen veranschaulicht, danach sollen die Schüler kurze Texte mehrstimmig vertonen. Nach diesen Anregungen zum harmonisch gebundenen Komponieren endet der Lehrgang mit zwei Modellen, die zur Anwendung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten innerhalb größerer Projekte motivieren wollen (Modell 35 ‚Nachtmusik‘ sowie Modell 36 ‚Musiktheater‘).

Überschaut man die vorgestellten Modelle, so fällt auf, dass die Schüler zunächst von Kompositionstechniken und musikalischen Strukturen, die für unsere Musikkultur typisch sind, ferngehalten werden. Paynter/Aston initiieren den Kompositionsprozess von Schülern ohne kompositorische Vorerfahrungen durch außermusikalische Anregungen, innermusikalische Anregungen gewinnen erst in einem späteren Stadium des Lernprozesses an Bedeutung. Ein Vergleich zwischen den Konzepten von Paynter/Aston und Glover zeigt in wesentlichen Punkten der Methodik Übereinstimmung. In beiden Konzepten spielt neben dem Komponieren das Improvisieren eine wichtige Rolle. Ziel jeder musikalisch-produktiven Arbeit ist sowohl bei Glover als auch bei Paynter/Aston eine in sich abgeschlossene, wiederholbare Komposition. Die entstandenen Kompositionen werden im Klassenverband aufgeführt, diskutiert und in den Kontext von Werken anderer Komponisten gestellt. Im Gegensatz zu Paynter/Aston legt Glover mehr Wert darauf, dass ihre Schüler den Ausgangspunkt zum Komponieren selbst finden. Die Vermittlung von Grundlagen der Harmonielehre an fortgeschrittene Schüler sowie Projekte zur Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Musik sind in beiden Konzepten von gleichwertiger Bedeutung.

Als Erweiterung und Vertiefung des Konzepts von Paynter/Aston kann die 1992 erschienene Publikation ‚Sound and Structure‘ von John Paynter gelten. Hierbei handelt es sich um eine Sammlung verschiedenster Anregungen zum Komponieren, die der Autor den Abschnitten Klang (‚sound‘), Ideen (‚ideas‘), Techniken (‚techniques‘) und Strukturen (‚structures‘) zuordnet. Im folgenden geht es aufgrund der Vielfalt an konkreten kompositorischen Aufgabenstellungen weniger um deren lückenlose Darstellung, denn um eine Verdeutlichung des pädagogischen Prinzips, das dieser Arbeit zugrunde liegt. Anlass für die Veröffentlichung ist Paynters Einschätzung, dass Schulmusiker, die mit ihren Schülern komponieren wollen, Hilfestellungen von Komponisten benötigen, um den Anforderungen der Unterrichtspraxis gerecht werden zu können⁴⁷. Nach Paynter geht es für Schüler beim Komponieren darum „to

⁴⁷ Das Lernfeld ‚Komposition‘ ist erst seit 1991 im Schul-Curriculum von England und Wales verankert. Hieraus folgt, dass die meisten Lehrer während ihrer Ausbildung nicht darauf vorbereitet wurden, Kompositionsunterricht zu erteilen.

know how sounds work; how they can become musical ideas, and how those ideas, transformed by artistic techniques, can structure time“ (Paynter 1992, S. 33). Insbesondere die Prozesse des Erfindens und Ausarbeitens von musikalischen Ideen seien, so Paynter, in der Publikation von 1972 zu kurz gekommen. Weiterhin stellt Paynter sicher, dass außermusikalische Anregungen Kompositionsprozesse zwar auslösen können, das musikalische Geschehen selbst aber keine Analogie zur außermusikalischen Vorlage ist, sondern eigenen Gesetzmäßigkeiten folgt. Damit sich eine ‚musikalische Logik‘ in den Schüler-Kompositionen entwickeln kann, stellt Paynter zunächst Wahrnehmungs- und Improvisationsübungen zur Entdeckung klanglicher Möglichkeiten vor (Abschnitt ‚sound‘)⁴⁸. Auf diese Anregungen mit experimentellem Charakter folgen solche, die das Erfinden einer musikalischen Idee als ‚Keimzelle‘ eines in sich abgeschlossenen Musikstückes intendieren (Abschnitt ‚idea‘). Viel Wert legt Paynter darauf, dass die Schüler ihren Ideen eine prägnante Gestalt verleihen, da so die Möglichkeit zu musikalischer Entwicklung am wahrscheinlichsten sei⁴⁹. Die Anregungen, die der Autor zum Erfinden musikalischer Ideen gibt, sind vielfältig und reichen von kurzen Texten über außermusikalische Impulse (z.B. Überraschung, Spiegel, Unterbrechung, Signale) bis hin zur Veränderung des Charakters einer Idee durch Veränderung der sie bestimmenden musikalischen Parameter (Paynter 1992, S. 69 ff.). Außermusikalische Anregungen finden sich auch im Abschnitt über die musikalischen Techniken, die einer Entwicklung von musikalischen Ideen dienen sollen. So vergleicht Paynter den Verlauf eines Musikstückes mit der Kontur einer Landschaft oder dem Ausströmen von Lava aus dem Inneren eines Berges, lenkt also die Aufmerksamkeit auf das Zusammenwirken verschiedener Teile eines Ganzen bzw. darauf, wie sich Strukturen als Wirkung eines Ursprungs entfalten. Paynter hält es für wichtig, dass Kompositionsschüler musikalische Strukturierungsprozesse erforschen, dass sie Möglichkeiten, die in einer musikalischen Idee angelegt sind, erkennen und darstellen lernen. Damit solche Prozesse in Gang gesetzt werden, gibt Paynter Motive als Ausgangspunkt für Kompositionen vor, er schlägt vor, auf welche Weise sich eine Komposition entwickeln könnte (z.B. sanfter Beginn – allmählicher Spannungsaufbau – Ideen verlaufen in verschiedene Richtungen – plötzliches und dramatisches Ende) und regt durch Fragen die kompositorische Phantasie der Schüler an (z.B. Wie könnte dieses Musikstück enden? Wie würde diese Passage klingen, wenn nach der Flöte die Trommel statt der Geige einsetzen würde?). Schließlich werden im letzten Abschnitt der Publikation (‚structures‘) anhand der Sonatenhauptsatz-Form und dem Soundscape-

⁴⁸ Mit ‚musikalischer Logik‘ sind Klangbeziehungen gemeint, für die es unendlich viele, vom Komponisten zu erfindende Regeln gibt.

⁴⁹ Als musikalische Ideen gelten kurze Motive oder Figuren, im Extremfall auch ein einzelner, in sich gestalteter Ton. Paynter formuliert: „... the more characteristic the idea, the more clearly it will suggest the overall musical form it needs to become“ (Paynter 1992, S. 87).

Prinzip zwei besonders gegensätzliche Möglichkeiten musikalischer Zeit-Gestaltung vorgestellt und den Schülern zur exemplarischen Erprobung angeboten⁵⁰.

Während Paynter/Aston (1972) und Paynter (1992) das Komponieren innerhalb von Schülergruppen anregen wollen, wendet sich das Konzept von de la Motte (1996) in erster Linie an den interessierten Einzelnen. Dass de la Mottes Lehrgang primär für das Selbststudium konzipiert ist, schließt jedoch nicht aus, geeignete Kompositionsaufgaben herauszugreifen und in den schulischen bzw. außerschulischen Gruppenunterricht zu integrieren.

Als Einstieg in das Komponieren bietet de la Motte verschiedene Übungen für das musikalische Vorstellungsvermögen an. Der Lernende soll sich akustische Ereignisse in der geregelten Zeit (Metrum) vorstellen, so genau wie möglich notieren und mit dem eigenen Stimmklang realisieren. Konkrete Töne werden dabei zunächst ausgeklammert, statt dessen schlägt de la Motte Geräusche aus der Umwelt (z.B. Wind, Autohupe), Buchstabenkombinationen, Wörter bzw. Phantasiewörter vor. Bereits bei diesen Vorstellungsübungen regt der Autor zum Nachdenken über den formalen Aufbau der Kompositionen an und stellt verschiedene Arbeitsweisen wie das Notieren von musikalischen Ideen in einem Skizzenbuch oder die Erstellung eines Formplans vor. Die nächste Kompositionsaufgabe besteht darin, mit drei Melodietönen (Do, Re, Mi) einen Text zu vertonen. Anschließend soll eine dreisätzige Drei-Ton-Suite für ein ausgewähltes Instrument komponiert werden. De la Motte weist auf die verschiedenen Anforderungen beim Komponieren für Gesangsstimme bzw. Instrumente hin und ergänzt seine Aufgabenstellungen ähnlich wie Heilbut mit Informationen zur Notenkunde. In den folgenden Kompositionsaufgaben wird das Tonmaterial von 5 bis hin zu 8 Tönen erweitert. Der Autor gibt Texte mit unterschiedlichen Versmaßen vor und erörtert anhand eigener Vertonungen Möglichkeiten der musikalischen Formbildung.

Nachdem auf die beschriebene Weise Grundlagen im einstimmigen Komponieren vermittelt wurden, widmet sich der Lehrgang in enger Orientierung an Kompositionen aus Barock, Klassik, Romantik und Impressionismus dem mehrstimmigen Komponieren. Dabei gewinnen Formenlehre und Harmonielehre sowie die Besprechung eigener Kompositionen des Autors immer mehr an Bedeutung. Als Einstieg in die Mehrstimmigkeit regt de la Motte das Komponieren von Kanons an. Danach werden musikalische Modelle aus der Musikgeschichte vorgestellt (z.B. Chaconne, Rondo, Fantasie) und dienen als Vorlage für eigene

⁵⁰ Unter ‚soundscape‘ versteht Paynter eine musikalische Klanglandschaft, für die minimalistische Entwicklungen typisch sind. Dies steht im Gegensatz zum klassischen Prinzip motivischer Arbeit, das stärker durch Variationen, Kontrastierungen und Wiederaufnahmen gekennzeichnet ist.

Kompositionen der Lernenden. De la Motte betont mehrfach, dass es beim Komponieren darauf ankommt, Stilmittel bewusst einzusetzen, musikalische Klischees zu kennen und zu vermeiden sowie einen eigenen ästhetischen Standpunkt zu entwickeln. Da aber überwiegend musikalische Modelle den Ausgangspunkt für Kompositionsaufgaben bilden, besteht die Gefahr, dass Lernende diese Modelle voreilig imitieren. Im Gegensatz zu de la Motte stellen Paynter/Aston und Glover Werke anderer Komponisten erst dann zur Diskussion, wenn die Schülerkompositionen bereits vorliegen. Meiner Ansicht nach fordert diese Methode die ästhetische Meinungsbildung der Schüler wesentlich stärker heraus als die umgekehrte Vorgehensweise von de la Motte.

Hervorzuheben ist, dass de la Motte seinen Lehrgang mit ähnlich experimentellen Aufgabenstellungen beendet, wie er ihn begonnen hat. So findet sich z.B. der Vorschlag, Musik für ein Hörspiel bzw. ein Theaterstück zu komponieren, wobei sich die Lernenden von den Charakteren der agierenden Personen bzw. der dramatischen Handlung anregen lassen sollen. Außerdem regt der Autor seine Leser zu einer Geräuschkomposition an, erläutert die Möglichkeit über das Improvisieren am Instrument zu einer Komposition zu gelangen und weist auf Inszenierungsmöglichkeiten von Kompositionen hin. Letztere Aufgabenstellung nimmt ihren Ausgang von der Idee, einzelne, zuvor festgelegte musikalische Motive nach bestimmten Spielregeln zu kombinieren und mündet in die Empfehlung, das Publikum und den Aufführungsort in die Komposition einzubeziehen. Meiner Ansicht nach spiegeln die experimentelleren Kompositionsaufgaben de la Mottes Intention wider, den Lernenden größere kompositorische Freiräume zur Verfügung zu stellen. Da der Autor aber sehr viel eigene Lösungen zu den aufgeworfenen Problemen vorstellt und andererseits seine Leser nur wenig dazu auffordert, selbst Probleme zu formulieren, bleibt es fraglich, ob sich die Lernenden mit den Aufgabenstellungen identifizieren können. Aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive, wie ich sie in Kapitel I/1.3 dargelegt habe, wird dieser Kritikpunkt bestätigt. Die dort aufgeführte Arbeit von DeLorenzo zeigt, dass sowohl die eigene Problemformulierung als auch das Auffinden eigener Wege zur Problemlösung für kompositorische Lernprozesse von Bedeutung sind.

Das 1991 erschienene Konzept von Nimczik wird vom Autor selbst zwar nicht als kompositionspädagogischer Ansatz, sondern als musikalische Gestaltungsarbeit bezeichnet, dennoch soll es aufgrund seiner Verwandtschaft mit den zuvor besprochenen Konzepten hier vorgestellt werden. „Musikalische Gestaltungsarbeit“, so Nimczik „in einem über das unmittelbare Musizieren hinausgehenden Sinn umfasst alle unterrichtlichen Handlungsweisen, die von der Planung bis zur Realisation einer Musik reichen“ (Nimczik 1991, S. V). Nimczik

versteht unter diesen „unterrichtlichen Handlungsweisen“ im wesentlichen die Anregung von musikalischen Gestaltungsprozessen durch Kompositionen des 20. Jahrhunderts sowie durch Werke der Bildenden Kunst. Um Schüler im Musikunterricht der allgemeinbildenden Schule zum Lernen zu motivieren, hält Nimczik einen provokanten Einstieg, der den gewöhnlichen Wahrnehmungsmustern zuwider läuft, für besonders geeignet. Im Falle der exemplarischen Unterrichtssequenzen, die in Nimcziks Publikation beschrieben werden, erfolgt ein solcher Einstieg über ein Werk und Zitat von John Cage bzw. eine zeitgenössische Komposition von Wolfgang Hufschmidt, die auf Anregung von Farben und Bildern entstanden ist⁵¹. Nachdem die Schüler ein Musikstück kennen gelernt haben, regt der Lehrer einen Austausch über die subjektiven Eindrücke aller Rezipienten an und vermittelt Hintergrundinformationen zum gehörten Werk (z.B. Entstehungsbedingungen, Entstehungsprozess). Ziel dieses Austauschs ist es, Perspektiven für eine gemeinsame Gestaltungsarbeit zu entwickeln, die zwar auf Anregung des gehörten Werkes entsteht, sich aber in ihrer konkreten Umsetzung vom Ausgangsmaterial entfernen kann.

Die theoretische Grundlage seines Konzepts entwickelt Nimczik unter Bezugnahme auf Schallers ‚Pädagogik der Kommunikation‘ (Schaller 1987)⁵². Schaller legt in diesem Werk dar, dass Unterricht nicht nur auf Vermittlungsprozesse reduziert werden darf, sondern auch „Um- und Aufbrüche vorgängiger Erfahrungshorizonte“ (Schaller zit. nach Nimczik 1991, S. 22) ermöglichen sollte. Während Vermittlungsprozesse auf Intentionen des Lehrers basieren und lineare Lernprozesse zum Ziel haben, sind die Ergebnisse eines Unterrichts, der an außerschulisch bzw. informell erworbenen Vorerfahrungen der Schüler ansetzt, nicht planbar. Nach Schaller sollte schulischer Unterricht immer beide Komponenten beinhalten, die Vorerfahrungen der Schüler jedoch an den Anfang der Beschäftigung mit einem Thema stellen. Nimczik formuliert für seinen musikpädagogischen Ansatz: „Die musikalische Gestaltungsarbeit als Hervorbringungsprozess musikalischen Sinns vollzieht sich zunächst als Konfrontation der Erfahrungshorizonte aller an ihr Beteiligten, indem diese ihre Erfahrung, ihr Wissen und Können interaktiv einbringen und in der Verhandlung der Sache zur Disposition stellen ... Dem Entwickeln der Gestaltungsarbeit als musikalischem Sinnbildungsprozess korrespondiert das Ausformen des kommunikativen Miteinanders als sozialer Sinnbildungsprozess“ (Nimczik 1991, S. 24/25).

⁵¹ In zahlreichen Aufsätzen beschreibt Nimczik seine pädagogische Arbeit mit Kompositionen von Spahlinger, Schnebel, Globokar u.a. (vgl. Nimczik 1998, 2000, 2001). Hierfür bildet das oben dargestellte Konzept die theoretische Grundlage.

⁵² Schaller steht seinerseits in der Tradition der phänomenologischen Philosophie bzw. der an ihr orientierten Pädagogik (vgl. z.B. Lippitz/Meyer-Drawe 1982, Waldenfels 1987)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich Nimcziks Konzept ebenso wie das Konzept von Paynter/Aston (1972) auf musikalische Kompositionsprozesse in der Gruppe bezieht⁵³. Dem Konzept liegt ein weiter, an der Musik des 20. Jahrhunderts orientierter Musikbegriff zugrunde, wobei Nimczik betont, dass sein Ansatz auch auf die Auseinandersetzung mit Musikstilen anderer Epochen übertragen werden kann. In Hinblick auf die musikalischen Vorerfahrungen der Schüler, denen Nimczik eine hohe Bedeutung beimisst, steht sein Konzept in deutlicher Nähe zu den Ansätzen von Glover (2000) und Wallbaum (2000). Unterschiede zwischen den Konzepten zeigen sich insbesondere dann, wenn man analysiert, wie die einzelnen Autoren Kompositionen von etablierten Komponisten mit Schüler-Kompositionen kontextualisieren. Während de la Motte (1996) Werke der Musikkultur anführt, um den Lernenden bestimmte Kompositionsprinzipien zu veranschaulichen (z.B. Rondo-Form, Imitationsprinzip, Sequenzierung), geht es Nimczik darum, Gestaltungsprozesse durch offene bzw. provokante Konzepte auszulösen. Bei Nimczik steht die musikalische Anregung also am Anfang der Schülerarbeit, jedoch dient sie nicht als Vorbild für allgemeingültige Kompositionsprinzipien, sondern als Anlass, bestehende musikalische Muster zu verformen, zu verfremden, abzuändern. Im Gegensatz zu de la Motte (1996) und Nimczik (1991) verfolgen Paynter/Aston (1972) vielfach den Weg, Werke von etablierten Komponisten erst dann heranzuziehen, wenn bereits Schüler-Kompositionen vorliegen. Eine Ausnahme bilden bei Paynter/Aston bzw. Paynter (1992) Werke von Komponisten des 20. Jahrhunderts, die in Analogie zu Nimczik auch als Einstieg in Kompositionsprozesse verwendet werden.

2.3 Komponisten als Pädagogen

Zeitlich begrenzte Projekte, in denen Gegenwartskomponisten mit Schülern zusammen arbeiten, stellen einen besonders wichtigen Bereich innerhalb der Kompositionspädagogik dar. Während ich kompositionspädagogische Konzepte in Kapitel I/2.1 unter entwicklungspsychologischen bzw. in Kapitel I/2.2 unter sachlogischen Kriterien betrachtet habe, ist für die Unterrichtsform des Projekts eine solche Trennung nicht aufrecht zu erhalten.

⁵³ Dass Nimczik nicht von Komponieren, sondern von musikalischem Gestalten spricht, wurde bereits erwähnt. Notenbeispiele im Anhang seiner Publikation verweisen aber darauf, dass die Ergebnisse der Gestaltungsarbeit kompositorischer Art sind. Aus diesem Grund halte ich es für gerechtfertigt, die Termini ‚Komponieren‘ und ‚musikalisches Gestalten‘ synonym zu verwenden.

Bei Projekten, wie selbstverständlich auch bei der Planung jeder anderen Unterrichtssequenz⁵⁴, kommt es darauf an, dass der musikalische Entwicklungsstand einer Schülergruppe zum Maßstab für die inhaltliche Konzeption des Projektvorhabens gemacht wird. Hieraus ergibt sich für kompositionspädagogische Projekte in allgemeinbildenden Schulen, für die Kooperationen zwischen Musiklehrern und externen Lehrkräften typisch sind, ein hoher Planungsaufwand.

Trotz der aufwendigen Vorbereitungen und trotz der problematischen Finanzierung von Projekten (vgl. hierzu Friedrich 2002) ist die Notwendigkeit einer Öffnung der Schulen gegenüber kulturellen Einflüssen von außen unbestritten. In diesem Sinne werden in Großbritannien unter der Projektbezeichnung ‚Response‘ konzert- bzw. kompositionspädagogische Projekte bereits seit den 1970er Jahren erfolgreich durchgeführt. Als Pionier dieser Entwicklung gilt der Flötist, Musikpädagoge und heutige Musikanimateur des London Symphony Orchestra Richard McNicol. Dass die ‚Response‘-Methode erstmalig 1990 durch das Ensemble Modern in Deutschland angewendet und daraufhin in mehreren Städten und durch verschiedene Ensembles etabliert wurde, hat Volker Michael dargestellt (Michael 2002)⁵⁵. Unter ‚Response‘ ist eine spezielle Konzertform zu verstehen, die sich dadurch auszeichnet, dass Musik nicht nur aufgeführt wird, sondern Kindern und Jugendlichen gleichzeitig als Anregung zum Komponieren dient. Auf diese Weise, so die Ansicht der an ‚Response‘ beteiligten Komponisten und Instrumentalisten, wären Schüler aktiv an musikalischen Produktionsprozessen beteiligt und würden ein besseres Verständnis für Musik, insbesondere für jene von zeitgenössischen Komponisten entwickeln. Ein wesentlicher Aspekt der ‚Response‘-Methode besteht darin, einzelne Motive oder Gestaltungsideen der Musikstücke als Materialgrundlage für die Schüler-Kompositionen herauszugreifen. Weitere allgemeine Prinzipien können jedoch nicht formuliert werden, da sich die ‚Response‘-Projekte durch immer wieder neue, situations- und zielgruppenadäquate Konzepte auszeichnen.

Die Berücksichtigung der musikalischen Erfahrungen einer Schülergruppe ist für alle Kooperationsprojekte zwischen Komponisten und allgemeinbildender Schule ein zentrales Erfolgskriterium. Glover plädiert aus diesem Grund dafür, die Musiklehrer von Anfang an in die Projektplanung einzubeziehen und ihnen so eine Mittlerrolle zwischen Schülern und

⁵⁴ Die in den Kapiteln I/2.1 und I/2.2 vorgenommene Unterscheidung von entwicklungs- und sachorientierten Konzepten erfolgte aus systematischen Gründen, d.h. unter Vernachlässigung von unterrichtspragmatischen Gesichtspunkten.

⁵⁵ Außer vom Ensemble Modern werden ‚Response‘-Projekte vom Kölner Büro für Konzertpädagogik, vom Dresdner Zentrum für Zeitgenössische Musik sowie von einer Projektgruppe in München organisiert und durchgeführt (vgl. Michael 2002). Über aktuelle kompositionspädagogische Projekte informiert unsere Homepage www.kompositionspaedagogik.de.

Komponisten zuzuweisen (Glover 200, S. 114 ff.). Projekte, die extern geplant und ohne aktive Beteiligung der Lehrer durchgeführt werden, vernachlässigen laut Glover die Tatsache, dass Komponisten in der Regel keine ausgebildeten Pädagogen sind. Die Chance, in einem Projekt voneinander zu lernen und die verschiedenen Kompetenzen für den Lernprozess der Schüler zu bündeln, würde auf diese Weise vertan. Hinsichtlich der inhaltlichen Schwerpunktsetzung, unterscheidet Glover vier verschiedene Projekt-Formate, die bislang in britischen Schulen erprobt wurden (Glover 2000, S. 118 ff.):

Das erste Format ist dadurch gekennzeichnet, dass Lehrer und Komponist über eine Anregung entscheiden, die den Schülern als Ausgangspunkt zum Komponieren dienen soll (z.B. ein Musikstück, ein Improvisationskonzept etc.). Während die Schüler infolge dieser Anregung eigene musikalische Ideen entwickeln, ist es die Aufgabe des Komponisten, Vorschläge zum Arrangement sowie zur Notation dieser Ideen zu unterbreiten. Im Verlauf des Kompositionsprozesses tauschen sich Schüler, Lehrer und Komponisten über ihre ästhetischen Standpunkte aus, was für die Schüler einen Zuwachs an Erfahrungen bzw. deren Reflexion bedeutet. Während sich im ersten Projekt-Format eine enge Zusammenarbeit zwischen Schülern und Komponist entwickelt, sind die Schüler im zweiten Projekt-Format weniger involviert. Hier geht es darum, dass ein Komponist sich und seine Arbeit vorstellt und den Schülern so einen exemplarischen Einblick in die Tätigkeit von Gegenwartskomponisten vermittelt. Im dritten Projekt-Format bringt ein Komponist ein eigenes Musikstück gemeinsam mit Schülern und professionellen Instrumentalisten zur Aufführung. Anders als beim zweiten Projekt-Format sind die Schüler in diesem Fall nicht nur Publikum, sondern auch Ausführende, was in der Regel zu einem besseren Verständnis der vermittelten Musik führt. Das vierte von Glover beschriebene Projekt-Format funktioniert nach dem Prinzip des Team-Teaching. Während die Schüler gemeinsam mit ihrem Musiklehrer an einem Kompositionsprojekt arbeiten, werden sie regelmäßig von einem Komponisten betreut, der in die Schule kommt, Vorschläge zur Lösung kompositorischer Probleme unterbreitet und Schülerfragen beantwortet.

2.4 Zusammenfassung

In Kapitel I/2.1 wurden kompositionspädagogische Konzepte von Glover (2000) und Uptis (1991) besprochen, die auf entwicklungspsychologischen Untersuchungen basieren. Beide

Autorinnen verstehen Kompositionspädagogik als einen Prozess der Anregung und Begleitung, bei dem es darauf ankommt, Kindern musikalische Erfahrungsräume zur Verfügung zu stellen, in denen sie eigene Vorstellungen über ihre musikalischen Ziele entwickeln können. Konkret bedeutet dies, dass Kinder zum Improvisieren und Komponieren eine reichhaltige musikalische Umwelt benötigen, in der Instrumente, klingende Materialien, Tonträger mit stilistisch unterschiedlicher Musik sowie Aufnahme- und Abspielgeräte zur Verfügung stehen. Kompositionspädagogen haben die Aufgabe, sich in die spontan entstehende Musik der Kinder einzuhören, mit den Kindern über ihre Musik zu sprechen und mit ihnen musikalisch-improvisatorisch zu interagieren.

Während Uptis besonderen Wert darauf legt, dass Kinder beim Komponieren ihre eigenen Notationssysteme entwickeln, bevor sie die konventionelle Notation erlernen, stellt Glover eine Vielzahl kompositionspädagogischer Methoden für die Zeit vom Vorschul- bis zum Sekundarstufenalter vor. Glover hält es für wichtig, dass die Ausgangsidee für eine Komposition von den Kindern selber stammt. Anregungen seitens des Pädagogen sind damit nicht ausgeschlossen, aber die letzte Entscheidung für oder gegen ein Kompositionsprojekt wird in die Hände der Lernenden gelegt. Für die kompositorische Entwicklung ist es nach Glover hilfreich, wenn Schüler ihre Kompositionen in einem Skizzenbuch sammeln bzw. Aufnahmen ihrer Kompositionen anfertigen. Weiterhin sollten die Kompositionen in der Lerngruppe aufgeführt und diskutiert werden, damit die Schüler aus den Reaktionen des Publikums lernen können. Glover hält es für wichtig, dass sich Pädagogen über die musikalischen Präferenzen ihrer Schüler informieren. Da der Kompositionsstil von jener Musik beeinflusst wird, die Schüler in ihrer Freizeit hören oder spielen, geht es im Kompositionsunterricht auch darum, diese ‚Alltagsmusik‘ zu thematisieren. Wird hieran die Lebenswelt-Orientierung des kompositionspädagogischen Konzepts von Glover deutlich, so plädiert die Autorin auf der anderen Seite dafür, Improvisation, Kompositionsprojekte mit Gegenwartskomponisten und damit Neue Musik in den Unterricht einzubeziehen. Dieser Aspekt des Konzepts zeigt, dass Kompositionsunterricht die Aufgabe hat, den Schülern neue musikalische Erfahrungen zu ermöglichen, ihre musikalische Bildung zu erweitern und auf diese Weise dafür zu sorgen, dass neue Anregungen zum Komponieren entstehen.

Aufgrund ihrer entwicklungspsychologischen Perspektive können die Konzepte von Glover und Uptis in unterschiedlichen musikpädagogischen Zusammenhängen angewendet werden (z.B. innerhalb der musikalischen Früherziehung, der musikalischen Grundausbildung, dem schulischen Musikunterricht). Demgegenüber sind die kompositionspädagogischen Veröffentlichungen mit sachlogischem Aufbau zielgruppenspezifischer konzipiert, wobei eine Übertragung einzelner Unterrichtssequenzen auf andere Unterrichtszusammenhänge nicht

ausgeschlossen ist. Betrachtet man die sachorientierten Konzepte auf dem Hintergrund der in Kapitel I/1 referierten entwicklungspsychologischen Befunde, so wird eine Bewertung der Aufgabenstellungen und Methoden möglich.

Ein Nachteil des auf Integration von Instrumental- und Kompositionsunterricht ausgerichteten Konzepts von Heilbut (1978) besteht darin, dass es die auf unterschiedliche Klänge und Instrumente bezogene Experimentierfreude von Grundschulkindern unberücksichtigt lässt. Ebenfalls zu kritisieren ist die stilistische Einseitigkeit der Kompositionsaufgaben sowie der Standpunkt Heilbuts, dass genau diese Aufgabenstellungen für jeden Schüler sinnvoll sind. Kompositionspädagogik jedoch – das zeigen die entwicklungspsychologischen Arbeiten eindrucksvoll – bedeutet, sich mit jedem Schüler auf einen individuellen Lernweg zu begeben. Kompositionslehrer müssen Aufmerksamkeit dafür entwickeln, wie ihre Schüler komponieren, wenn sie dazu nicht angeleitet werden. Nur auf diese Weise ist es in einem zweiten Schritt möglich, Aufgabenstellungen so zu formulieren, dass die Wahrnehmung der Schüler neu angeregt wird und damit gewohnte Bahnen verlassen kann. Dieses Aufbrechen von Wahrnehmungsmustern, die einer Entwicklung der kreativen Möglichkeiten im Wege stehen, verstehe ich als eine wesentliche Aufgabe kompositionspädagogischer Tätigkeit. Zu bedenken ist dabei, dass ich in der vorliegenden Arbeit für einen eigenständigen Kompositionsunterricht argumentiere, das Thema ‚Komponieren im Instrumentalunterricht‘ aber spezielle Fragen aufwirft, die in einer gesonderten Untersuchung behandelt werden müssten.

In den Konzepten von Paynter/Aston (1972) und Nimczik (1991) ist das Verhältnis zwischen Anregungen des Lehrers und Möglichkeiten der Schüler, sich mit ihren spezifischen Vorerfahrungen in die Kompositionsprojekte einzubringen, als ausgewogen zu beurteilen. Demgegenüber fallen die zahlreichen Lösungsvorschläge von de la Motte (1996) negativ auf, da sie die Lernenden zur Imitation des Vorgegebenen verleiten. Positiv hervorzuheben sind de la Mottes Übungen zur Förderung der musikalischen Vorstellung (Audiation), die auch im entwicklungsorientierten Konzept von Glover (2000) eine wichtige Rolle spielen. Widersprüchlichkeiten zeigen sich bei einer Gegenüberstellung der theoretischen Arbeit von Wallbaum (2000) und den Konzepten von Nimczik und Paynter/Aston. Während Wallbaum den Standpunkt vertritt, dass Anregungen zum Komponieren aus lebensweltlichen Bezügen der Lerngruppe hervorgehen sollten, stehen bei Nimczik und Paynter/Aston außer- und innermusikalische Anregungen als prozessauslösende Momente im Vordergrund. Zwar lässt sich anhand der theoretischen Arbeit nicht hinreichend einschätzen, wie Wallbaum zufolge eine produktionsdidaktische Praxis konkret auszusehen hätte, jedoch wird deutlich, dass der Autor die Suche nach einem Anlass zum Komponieren als Angelegenheit der Schüler

betrachtet. Dem Lehrer kommt eine aktive Rolle erst dann zu, wenn das Ziel des Produktionsprozesses bereits umschrieben ist. Er hat die Aufgabe, den Schülern solche Kompositionstechniken zur Verfügung zu stellen, die für ein Gelingen des intendierten Produktes hilfreich erscheinen. Die Position von Wallbaum erinnert damit an jene von Glover (2000) und DeLorenzo (1989), die beide auf die Bedeutung der Zieldefinition durch die Schüler hingewiesen haben. Dass die Schüler an der Formulierung von Aufgabenstellungen beteiligt werden, finde auch ich ausgesprochen wichtig. Allerdings müssen Lehrer damit rechnen, dass ein völliges Fehlen von Anhaltspunkten die Schüler überfordern kann. Aus diesem Grund halte ich Anregungen, wie sie von Paynter/Aston und Nimczik in der prozessauslösenden Phase gegeben werden, für sinnvoll. Sinnvoll ist eine Anregung zum Komponieren meiner Ansicht nach dann, wenn sie offen genug formuliert ist, um den Stil einer Komposition nicht festzulegen. In welchem Stil sich ein Schüler ausdrückt, sollte eine Entscheidung bleiben, die er aufgrund seiner Hörerfahrungen und Präferenzen selber trifft. Dafür, dass sich ein Schüler in dem von ihm gewählten Stil immer besser ausdrücken kann, hat der Lehrer zu sorgen. Indem er den Entstehungsprozess einer Komposition aufmerksam verfolgt, kann er – ganz im Sinne von Wallbaum – dem Schüler Vorschläge machen, die dieser in Hinblick auf das von ihm intendierte Produkt bewertet und infolgedessen umsetzt oder verwirft.

Ein wichtiger Beitrag zur Kompositionspädagogik ist meiner Ansicht nach die 1992 erschienene Publikation von Paynter. Darin lenkt der Autor die Aufmerksamkeit zuerst auf den ‚Klang‘ als musikalisches Ausgangsmaterial, später gibt er Anregungen zum Erfinden musikalischer Ideen als ‚Keimzellen‘ einer Komposition, schließlich beschreibt er Möglichkeiten der musikalischen Strukturbildung als eine Arbeit, die von musikalischen Ideen ihren Ausgang nimmt und diese entwickelt. Auch wenn außermusikalische Anregungen zur Veranschaulichung heran gezogen werden, betont Paynter, dass die Generierung von musikalischen Strukturen eigenen ästhetischen Kriterien folgt. Diese Kriterien können Lernende mit Hilfe eines Lehrers erfahren, indem sie selbst komponieren und somit selbst ästhetische Entscheidungen treffen. Interessant ist das Konzept von Paynter deshalb, weil musikalische Strukturierungsprozesse unabhängig von musikalischen Stilen angeleitet werden. Eine stilunabhängige Formulierung von Aufgabenstellungen bzw. eine Auslösung des Kompositionsprozesses durch provokante, die bisherigen musikalischen Erfahrungen der Schüler aufbrechende Impulse, konnte bei Glover (2000), Nimczik (1991), Paynter/Aston (1972), Paynter (1992) und teilweise auch bei de la Motte (1996) nachgewiesen werden. Demgegenüber zeigt sich außer bei de la Motte in den aufgeführten Konzepten die Tendenz, ästhetische Diskussionen über musikalische Stilfragen dann zu führen, wenn die Schüler

bereits etwas komponiert haben. Diese Vorgehensweise ist meiner Ansicht nach aus folgenden Gründen vorteilhaft: Sie berücksichtigt, dass es in einer postmodernen Musikkultur keine allgemein verbindlichen Kompositionstechniken geben kann, die jeder Schüler erlernen muss. Statt dessen dienen die Diskussionen zwischen Lehrer und Schülern dazu, dass sich die Schüler anhand ihrer Kompositionen über die Tradition, in der sie stehen, bewusst werden. Sie können entscheiden, ob die von ihnen gewählten Ausdrucksmittel zur Darstellung dessen, was beabsichtigt ist, geeignet sind. Sie erfahren sich als Subjekt ihres eigenen Lernprozesses, indem sie auf die Suche gehen können, wenn zwischen erlernten Klischees und eigener Intention ein Missverhältnis besteht. Es ist mir wichtig zu betonen, dass diese Art zu Lernen von den Lehrern ein hohes Maß an künstlerischer und pädagogischer Kompetenz erfordert. Die vorliegende Arbeit kann sich einer Beschreibung dieser Kompetenzen zwar annähern, um eine umfassende Didaktik des Kompositionsunterrichts formulieren zu können, wird aber eine Vielzahl weiterer Forschungsarbeiten nötig sein (vgl. Kapitel III/2).

Dass es neben der Arbeit an Kompositionen im Kompositionsunterricht immer wieder darum gehen muss, die Hörerfahrungen der Schüler zu erweitern, wurde bereits mehrfach angesprochen. Hörerfahrungen fasse ich als Grundlage von Präferenzbildungen und Präferenzveränderungen auf. Sie sind damit der ‚Motor‘ für ästhetische Auseinandersetzungen, sie regen zu eigenem Experimentieren mit musikalischen Möglichkeiten an und beeinflussen den Verlauf der kompositorischen Entwicklung. Zu einer Erweiterung der Hörerfahrungen kann es beispielsweise dann kommen, wenn Neue Musik in den Unterricht einbezogen wird⁵⁶. Neue Musik ist im Alltag der Schüler nur wenig präsent und hat gerade dadurch das Potential, gewohnte Wahrnehmungsmuster aufzubrechen. Neben den Konzepten von Paynter/Aston und Nimczik sind im Zusammenhang mit Neuer Musik vor allem die ‚Response‘-Projekte sowie die von Glover vorgestellten Projekt-Formate hervorzuheben. Meiner Ansicht nach ist es von großem Vorteil, wenn Neue Musik direkt von Komponisten vermittelt wird. Die Schüler erfahren so, welcher Mensch und welche Lebensauffassung hinter der für sie zunächst noch fremd klingenden Musik steht, sie können Fragen stellen, die Lehrbücher ihnen nicht beantworten, und unter Anleitung ihre eigene ‚neue‘ Musik komponieren.

⁵⁶ „Was neue Musik sei“, so Danuser, „lässt sich nicht terminologisch definieren, sondern nur begrifflich explizieren und historisch deuten“ (Danuser 1997, in: Blume, Sp. 75 ff.). Dieser Feststellung folgend beschreibt Danuser die Genese der Musik im 20. Jahrhundert anhand zentraler Begrifflichkeiten (z.B. Moderne, Avantgarde, Postmoderne) und Kompositionstechniken (z.B. Dodekaphonie, Serialismus, Aleatorik), außerdem geht er auf gattungs-, stil- und aufführungstypische Entwicklungen ein (z.B. Musiktheater, elektronische Musik, Performance). Die Ausführungen von Danuser verdeutlichen, inwiefern sich die Musik des 20. Jahrhunderts von der Musik früherer Epochen unterscheidet, gleichzeitig wird die Mehrdeutigkeit der Kategorie ‚Neue Musik‘ herausgestellt, was eine eindeutige terminologische Definition des Begriffes unmöglich macht.

II

EMPIRISCHER TEIL

1. Die Untersuchung

1.1 Forschungsanliegen

Ziel der vorliegenden Studie ist es, aufgrund empirischer Befragungen von Kompositionslehrern zu einer Beschreibung der konzeptionellen Grundlagen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Kompositionsunterrichts an deutschen Musikschulen zu gelangen. Das spezifische Forschungsinteresse geht zurück auf umfangreiche Vorarbeiten des Instituts für Musik und Musikwissenschaft der Universität Hildesheim, in denen Erkenntnisse zu Motivation, Persönlichkeit und Schaffensprozess komponierender Kinder und Jugendlicher gewonnen werden konnten (Graebisch 1997, Bullerjahn 2003).

Die generelle Entscheidung, Kompositionsunterricht im Musikschulbereich zu untersuchen, findet ihre Begründung darin, dass wir uns schwerpunktmäßig der musikalischen Breitenbildung zuwenden wollten⁵⁷. Von den Recherchen unberücksichtigt blieben demnach pädagogische Maßnahmen, die an Kompositionswettbewerbe gekoppelt sind, Initiativen von privat unterrichtenden Komponisten, sowie der gesamte, sich einer weiterführenden Ausbildung widmende Hochschulbereich. Außerdem wurden nur die Angebote von Musikschulen untersucht, welche im Verband deutscher Musikschulen (VdM) organisiert sind. Auf eine Recherche unter privaten Musikschulen haben wir aufgrund des hohen, hinsichtlich der zu erwartenden Ergebnisse nicht gerechtfertigten Arbeitsaufwands verzichtet⁵⁸.

⁵⁷In der Erhebungs- und Auswertungsphase der empirischen Untersuchung wurde ich von meiner Forschungsgruppe, insbesondere von Prof. Dr. Claudia Bullerjahn sowie den Studenten Claudia Schnatsmeyer und Alexander Kröker, unterstützt. Um dieser Tatsache Rechnung zu tragen, verwende ich im vorliegenden Kapitel die ‚Wir-Form‘.

⁵⁸ Dies bestätigt eine Broschüre des Deutschen Tonkünstlerverbands e.V. (DTKV 2001), in der die Angebote aller privaten Musikschulen Bayerns aufgelistet sind. Keine der erfassten 66 Musikschulen bietet bislang regelmäßigen Kompositionsunterricht an. Nennenswert ist lediglich ein zeitlich begrenztes Kompositionsprojekt für Kinder und Jugendliche, welches im Jahre 2001 an der Musikwerkstatt Bad Kissingen durchgeführt wurde.

1.2 Forschungsmethodik

Die folgenden Kapitel widmen sich der Darstellung des Forschungsprozesses, den wir in Berufung auf Kron als regelgeleiteten Entscheidungsfindungsprozess aufgefasst haben (Kron 1999, S. 15). Erste grundlegende Entscheidungen wurden in der Konzeptionsphase unserer Untersuchung getroffen. Hier legten wir fest, dass es sich im wesentlichen um eine hypothesengenerierende qualitative Studie handeln sollte, bei der als Erhebungsinstrumente Fragebögen und Leitfaden-Interviews zum Einsatz kommen würden. Die darüber hinaus gehenden Einzelentscheidungen, spezifischen Überlegungen und Probleme, die sich erst im Verlauf der Durchführung des Projekts ergaben, werden in den folgenden Kapiteln dargestellt. Dabei kommt es im Zuge der Erläuterung von Erhebungs- und Auswertungsmethoden auch zu einer kritischen Methodenreflexion.

Ich möchte an dieser Stelle vorausschicken, dass die von uns ausgewerteten Daten größtenteils auf Unterrichtsbeschreibungen basieren. Um einen tieferen Einblick in den Kompositionsunterricht zu bekommen, habe ich zwar auch im Unterricht der befragten Lehrer hospitiert, diese Unterrichtsbeobachtungen stellen aber nur einen Kontext dar, der bei der Datenauswertung herangezogen wurde. Mit anderen Worten: Es existieren keine Unterrichtsmitschnitte oder ausführliche Beobachtungsprotokolle, die selbst als Datenmaterial angesehen werden könnten. Wichtigste Quelle für die spätere Beschreibung von Didaktik und Methodik des Kompositionsunterrichts an Musikschulen sind 12 transkribierte Lehrer-Interviews, also Texte, in denen die Lehrer ihren eigenen Unterricht beschreiben. Hieraus entsteht das Problem, dass die Unterrichtsrealität nicht in ihrer sozialen Komplexität berücksichtigt wurde, sondern in einer durch die Perspektive des durchführenden Lehrers gefilterten, von vornherein subjektiven Form. Die daraus folgenden hermeneutischen Stufen, also die Reflexion des eigenen Unterrichts durch die Lehrer, der sich anschließende Verstehensprozess der transkribierten Texte durch die Forschungsgruppe, meine Darlegung des Textverständnisses in der vorliegenden Arbeit und letztendlich auch der Nachvollzug des Dargelegten durch die Leser dieser Dissertation müssen mitgedacht werden. Dass dabei Informationsverluste entstehen bzw. die übermittelten Informationen geradezu in einem Spannungsverhältnis zur sich (auch gegenwärtig) prozesshaft weiter entwickelnden Unterrichtsrealität stehen, ist selbstverständlich. Ich möchte aus diesem Grund dazu ermuntern, die ab Kapitel II/2.2 beschriebene Auswertung der qualitativen Daten als Einführung in kompositionspädagogische Zusammenhänge zu lesen. Bei jeder tiefer gehenden

Beschäftigung mit dem Thema sollte berücksichtigt werden, dass hierfür eine Rückkopplung an konkrete Unterrichtsrealitäten unerlässlich ist.

1.2.1 Fragebogen-Erhebung

1.2.1.1 Vorarbeiten und Durchführung der Erhebung

Über die didaktischen, methodischen und organisatorischen Grundlagen des Kompositionsunterrichts an deutschen Musikschulen war zu Beginn unserer Untersuchung nur wenig bekannt. Auch Informationen darüber, ob Musikschulen überhaupt Kompositionsunterricht anbieten, fehlten – mit Ausnahme einiger Zeitschriften-Artikel über die Kompositionsklassen Halle-Dresden, Düsseldorf und Darmstadt – fast vollständig (vgl. Burghausen 1996, Müller-Vahl 1992, Oehler 1997, Pfeiffer 1992). So erwies es sich in einem ersten Schritt als notwendig, deutschlandweit nach Musikschulen mit Kompositionsunterricht zu recherchieren, um anschließend die Durchführbarkeit der Studie prognostizieren zu können. Durch Nachfragen beim VdM sowie telefonische Erkundigungen bei Musikschulen direkt konnten 27 Musikschulen ausfindig gemacht werden, die Kompositionsunterricht anbieten. Bei insgesamt 980 Musikschulen, die im VdM organisiert sind, ist das ein sehr geringer Anteil⁵⁹.

Zu Beginn der Erhebungsphase wurde zu allen im Musikschulbereich unterrichtenden Kompositionslehrern schriftlich Kontakt aufgenommen. An sie erging ein eigens dafür erarbeiteter Fragebogen (siehe Anhang), der erste Aussagen über organisatorische Rahmenbedingungen und methodisch-didaktische Grundlagen des Kompositionsunterrichts erbringen sollte. Von den 40 angeschriebenen Kompositionslehrern haben 28 einen ausgefüllten Fragebogen an uns zurückgesendet⁶⁰. Damit hatte die Aktion ihr wichtigstes Ziel erreicht, denn wir verfügten nun über eine erste inhaltliche Grundlage für die weitere Arbeit. Im nächsten Arbeitsschritt wurden die erhobenen quantitativen und qualitativen Daten von der Forschungsgruppe transkribiert, so dass sie für die Auswertung mit den

⁵⁹ Die Angabe von 980 Musikschulen bezieht sich auf das Jahr 2001 (Statistisches Jahrbuch des Verbands deutscher Musikschulen 2001, S. 7). Die Angabe von 27 Musikschulen, an denen Kompositionsunterricht angeboten wird, bezieht sich auf den Zeitpunkt unserer Untersuchung. Der aktuelle Stand ist auf unserer Homepage www.kompositionspaedagogik.de einzusehen, die regelmäßig aktualisiert und erweitert wird.

⁶⁰ An manchen Musikschulen unterrichten mehrere Lehrer, so dass die Anzahl der Lehrer jene der Musikschulen übersteigt.

Computerprogrammen SPSS (quantitative Daten) und WinMax (qualitative Daten) zur Verfügung standen. Dabei gelangten wir zu einem vorläufigen, noch unsystematischen Überblick, der uns die Erstellung der benötigten Auswahl-Kriterien für die zu führenden Interviews ermöglichte.

1.2.1.2 Konzeption der Erhebungsinstrumente

Jenseits der inhaltlichen Konzeption des Fragebogens, die von unserem Forschungsinteresse bestimmt wurde, haben wir uns bei dessen Erstellung an Richtlinien der empirischen Sozialforschung orientiert (Bortz 1984, S. 180 ff.). Hier fanden sich insbesondere Empfehlungen, die einen Fragebogaufbau nach motivationspsychologischen Gesichtspunkten sowie einen gezielten Einsatz von offenen und geschlossenen Fragen sicher stellten. Die Berücksichtigung von inhaltlichen und forschungstheoretischen Notwendigkeiten führte schließlich zu einer Fragebogenkonzeption, die im folgenden detailliert erläutert werden soll:

Zu Beginn des Fragebogens wurden die Teilnehmer um eine Reihe statistischer Angaben gebeten, die sich auf ihre Person (Alter, Geschlecht), ihren beruflichen Werdegang (Studienzeit, Studienort) und ihre derzeitige berufliche Tätigkeit (institutioneller Rahmen des Kompositionsunterrichts, sonstige berufliche Aktivitäten) bezogen. In einem weiteren Fragenkomplex ging es um Merkmale der Kompositionsschüler, wie deren Anzahl, Geschlecht und Alter, die von ihnen gespielten Instrumente, ihr Durchschnittsalter bei Aufnahme des Unterrichts sowie die durchschnittliche Dauer ihrer regelmäßigen Teilnahme am Unterricht. Nach diesen leicht und ohne zeitlichen Aufwand zu beantwortenden Fragen, welche einen motivierenden Einstieg garantieren sollten⁶¹, wendete sich der Fragebogen komplexeren Themen zu.

Hier stand das eigentliche pädagogische Konzept, genau genommen seine inhaltlichen und organisatorischen Aspekte im Mittelpunkt. Bezüglich der organisatorischen Aspekte interessierten Dauer und Häufigkeit der Unterrichtseinheiten sowie die Sozialformen des Unterrichts (Einzel-, Gruppen- oder kombinierter Unterricht). In inhaltlicher Hinsicht sollten die Befragten Auskunft über die Bedeutung von kompositionsrelevanten Themen geben

⁶¹ Es handelte sich um geschlossene Fragen, d.h. es war nur das Ankreuzen vorgegebener Kategorien bzw. eine Zahlenangabe erforderlich.

(Frage 29), ihre Entscheidung für bzw. gegen Einzel- oder Gruppenunterricht begründen, auf eventuelle Kooperationen zwischen Kompositions- und Instrumentalunterricht eingehen und darüber hinaus auf mögliche Transfereffekte von Kompositionsunterricht zu sprechen kommen. Mit Ausnahme von Frage 29 handelte es sich um offene Fragen, die den Lehrern Raum für längere Erörterungen zur Verfügung stellten. Ebenfalls in Form von offenen Fragen wurde darum gebeten, wesentliche Methoden des Unterrichts sowie typische Schüler-Probleme beim Komponieren und deren Lösung zu beschreiben. Zur Abrundung des kompositionspädagogischen Themenkomplexes dienten die geschlossenen Fragen 22 – 24, in denen es um Alltagstheorien zum Komponieren, kompositorische Vorerfahrungen der Schüler und notwendige Voraussetzungen für eine Teilnahme am Kompositionsunterricht ging.

Mit einigen allgemeiner gehaltenen Fragen, die auch die weitere Zusammenarbeit zwischen uns und den Kompositionslehrern betrafen, wurde der Fragebogen abgeschlossen. Von Interesse war hier, ob die Lehrer an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen bzw. wie sie diese beurteilen, außerdem forderten wir zu einer knappen Einschätzung des Stellenwerts von musikalischer Kreativität im Musikschulbereich auf⁶². Die letzten drei Fragen gaben den Lehrern die Möglichkeit, ihre Bereitschaft zu einem vertiefenden Interview, einer damit verbundenen Unterrichtshospitanz sowie ihr Interesse an einer Aufnahme in die von uns erstellte Liste kompositionspädagogischer Angebote an Musikschulen zu bekunden. Diese Liste bildete die Grundlage für die derzeit unter www.kompositionspaedagogik.de veröffentlichten Kontaktdaten von Musikschulen, die Kompositionsunterricht anbieten.

1.2.2 Interview-Erhebung

1.2.2.1 Auswahl der Interviewpartner

Da fast alle 28 Kompositionslehrer ihr Interesse an einer weiteren Zusammenarbeit bekundet hatten⁶³, konnten wir uns bei der Auswahl der Interviewpartner von inhaltlichen Kriterien

⁶² Da wir es versäumt haben, eine Definition des Begriffs ‚musikalische Kreativität‘ vorzugeben, war eine Auswertung der Lehrer-Antworten auf diese Frage nicht möglich.

⁶³ Nur 4 Lehrer waren nicht zu einem vertiefenden Interview bereit.

leiten lassen. Fest stand bereits zu diesem Zeitpunkt, dass mit maximal 12 Lehrern ein ausführliches Experteninterview geführt werden sollte⁶⁴.

Als erstes Auswahlkriterium kam für uns die Unterrichtserfahrung der Lehrer in Betracht. Es wurde beschlossen, dass Lehrer dann als ‚erfahren‘ zu bezeichnen sind, wenn sie über eine Unterrichtspraxis von mindestens 5 Jahren verfügen, möglichst viele Schüler haben (mindestens 4) und kontinuierlich, in der Regel einmal pro Woche, unterrichten. Nicht berücksichtigt wurden diesen Kriterien zufolge Lehrer, die zum Zeitpunkt der Erhebung bereits im Ruhestand waren, vorübergehend keine oder nur wenige Schüler vorweisen konnten oder ausschließlich als Leiter von jährlich stattfindenden Kursen in Erscheinung traten. Diese Orientierung geht auf die Überlegung zurück, dass z.B. eine geringe Schülerzahl zu einer wenig repräsentativen Unterrichtspraxis führt. Mit dem Kriterium einer 5-jährigen Unterrichtspraxis wollten wir zum einen die jüngere Lehrergeneration in unsere Untersuchung einbeziehen, gleichzeitig aber Interviews mit völligen Neulingen auf dem Gebiet der Kompositionspädagogik vermeiden.

Die aus den quantitativen Daten abgeleiteten Kriterien waren für die Auswahl der Interviewpartner eine erste Weichenstellung. Hinzu traten inhaltliche Überlegungen, die wir nach einer ersten Durchsicht der Lehrer-Antworten auf offene Fragen des Fragebogens anstellten. In diesen Antworten kamen unterschiedliche ästhetische bzw. didaktisch-methodische Positionen zum Ausdruck. Stark vereinfacht lässt sich sagen, dass einige Lehrer einen avantgardistischen Standpunkt vertraten (Orientierung an Musikstilen des 20. Jahrhunderts), andere dagegen die musikalische Tradition in den Vordergrund stellten (Orientierung an Musikstilen des 18. und 19. Jahrhunderts). Unter dem Vermittlungsaspekt konnte eine Lehrergruppe unterschieden werden, die das Unterrichten musiktheoretischer Inhalte ablehnte, während eine andere ‚kompositorisches Handwerk‘ und ‚freien Ausdruck‘ gleichermaßen zu fördern suchte⁶⁵. Diese Einteilung ist nicht als voreilige Klassifizierung sondern als zeitweilige Arbeitshilfe zu verstehen, da wir die Interviews mit möglichst unterschiedlich arbeitenden Lehrern durchführen wollten. Gemeinsam mit den im vorangegangenen Abschnitt aufgeführten Kriterien ermöglichte uns die Gruppierung der

⁶⁴ Von den 12 interviewten Lehrern werden 10 Lehrer in Kapitel II/2.2 regelmäßig zitiert. Die Interviews mit den beiden nicht zitierten Lehrern wurden vollständig ausgewertet und bestätigen ausnahmslos die im Haupttext dargelegten Ergebnisse. Auf Zitate habe ich deshalb verzichtet, weil sich in den besagten Interviews Sachverhalte wiederholen, die in den übrigen Interviews sprachlich treffender zum Ausdruck kommen.

⁶⁵ Die Begriffe ‚kompositorisches Handwerk‘ und ‚freier Ausdruck‘ wurden von einigen Lehrern in den Fragebögen verwendet. Sie deuten an, dass im Unterricht dieser Lehrer sowohl eine Auseinandersetzung mit der musikalischen Tradition stattfindet, als auch die individuelle Ausdrucksfähigkeit der Schüler gefördert wird. Lehrer, die sich gegen eine Vermittlung von musiktheoretischen Inhalten aussprechen, grenzen sich insbesondere gegen Übungen ab, wie sie aus dem Tonsatzunterricht bekannt sind (z.B. Kadenzen schreiben).

Lehrer nach konzeptionellen Gesichtspunkten eine verantwortungsvolle Auswahl geeigneter Interviewpartner, die aus heutiger Sicht als gelungen bewertet werden kann.

Sämtliche Interviews wurden in einem Zeitraum von 8 Monaten (April 2001 – November 2001) und bis auf eine Ausnahme am Arbeitsplatz der Kompositionslehrer durchgeführt⁶⁶. Um eine textgetreue Auswertung der Interviews zu garantieren, wurden alle Gespräche mit Hilfe eines Minidisk-Rekorders aufgezeichnet. Darüber hinaus hält ein nach jedem Interview angefertigtes Verlaufsprotokoll Besonderheiten der Interviewsituation fest, und es bestand für mich vielfach die Möglichkeit, während des Unterrichts zu hospitieren. Die während des Hospitierens gesammelten Eindrücke wurden nicht mit Methoden der systematischen Beobachtung erfasst, sondern dienten im vorwissenschaftlichen Sinne als anschauliche Ergänzung des erhobenen Datenmaterials, dessen Auswertung durch den Bezug zur Praxis verantwortungsvoller erfolgen konnte.

1.2.2.2 Konzeption der Erhebungsinstrumente

Als Erhebungsinstrumente für die Interviewbefragungen wurden halbstandardisierte Leitfäden konzipiert (siehe Anhang). Dies geschah unter Berufung auf Flick, nach dem halbstandardisierte Interviews immer dann zur Anwendung kommen, wenn bereichsspezifische subjektive Theorien einer Probandengruppe rekonstruiert werden sollen (Flick 1995, S. 99/100). Prinzipiell ermöglichen halbstandardisierte Leitfäden dem Interviewer eine flexible Handhabung des Fragenkatalogs, so dass je nach Interview-Situation lohnende Themenbereiche vertieft, bzw. bisweilen spontan die Reihenfolge der Fragestellungen verändert werden kann. Einer hypothesengenerierenden Untersuchung kommen diese Eigenschaften der Befragungsmethode unserer Meinung nach sehr entgegen. Zum allgemeinen Aufbau der Leitfäden ist zu sagen, dass die Fragestellungen thematisch gegliedert sind und pro Themenkomplex mehrere Fragen zur Verfügung stehen. Hier orientierten wir uns an der von Bortz vorgeschlagenen Makro- bzw. Mikroplanung sowie an seiner in Anlehnung an Bouchard veröffentlichten Checkliste zur Überprüfung von Leitfaden-Fragen (Bortz 1984, S. 172 ff.).

Der Leitfaden für die Lehrerinterviews unterteilt sich in die Abschnitte ‚Arbeitsgrundlagen‘, ‚Didaktik/Methodik‘ und ‚Rahmenbedingungen‘. Während es im Abschnitt

⁶⁶ Ein Gespräch fand in der Privatwohnung eines Lehrers statt.

„Arbeitsgrundlagen“ um den Kompositions- und Qualitätsbegriff der Lehrer sowie um das Lehrer-Schüler-Verhältnis geht, beschäftigt sich der Abschnitt „Rahmenbedingungen“ mit der Organisation und Evaluation des Unterrichts (z.B. Werbemaßnahmen, Unterrichtsakzeptanz, Zukunftsvisionen). In Anlehnung an die Zielsetzungen der Studie wird den Fragen zum Thema „Didaktik/Methodik“ der größte Wert beigemessen. Da rund 82% aller befragten Lehrer während ihres Studiums nicht auf eine kompositionspädagogische Tätigkeit vorbereitet wurden, zielt die erste didaktisch-methodische Frage darauf ab, inwiefern eigene Unterrichtserfahrungen zur Bestätigung bzw. Revision konzeptioneller Überlegungen dienen konnten. Im weiteren Gesprächsverlauf werden die Lehrer zur Schilderung eines ca. halbjährigen Unterrichtsabschnitts angehalten, wobei besonders das Verhältnis zwischen Unterrichtsplanung und unmittelbarem Eingehen auf Schülerwünsche sowie die Rolle des Lehrers bei der Entstehung und Entwicklung von Kompositionsideen beleuchtet werden sollen. Im Zuge der Behandlung pädagogischer Fragestellungen knüpft der Leitfaden auch noch einmal an die Fragebogen-Auskünfte der Interviewpartner an. Die Lehrer werden gebeten, Art und Weise der Vermittlung kompositionspädagogisch relevanter Themen, die von ihnen selbst als „sehr wichtig“ eingestuft wurden (vgl. Fragebogen/Frage 29), ausführlich zu erläutern. Hieran schließt sich die Aufforderung an, eine typische Unterrichtsstunde zu beschreiben, so dass neben den allgemeinen thematischen Erörterungen auch die konkrete Einbindung von Inhalten ins Unterrichtsgeschehen berücksichtigt wird. Einen didaktisch-methodischen Sonderfall, nämlich den Unterricht mit jüngeren Kindern im Alter zwischen 6-10 Jahren, spricht die letzte Frage an. Ihr Ziel war es, herauszufinden, ob die Lehrer einen frühen Anfang beim Komponieren eher befürworten oder ablehnen und welche kompositionspädagogischen Konsequenzen das Unterrichten von Kindern dieser Altersgruppe nach sich zieht. Die Antworten auf diese Frage fließen jedoch nicht in unsere Auswertung ein, da sich im Verlauf der Studie heraus stellte, dass der Schwerpunkt außerschulischer Kompositionspädagogik im Jugendalter anzusetzen ist.

1.2.2.3 Methodische Schulung und Methodenreflexion

Zur Vorbereitung auf die Durchführung der Interviews wurde innerhalb der Forschungsgruppe eine Interviewerschulung organisiert. In fiktiven Interviewsituationen übten die Beteiligten wesentliche Techniken der Gesprächsführung, die sie zuvor theoretisch erarbeitet hatten.

Hierzu wurde sowohl die von Flick bereitgestellte Fragen-Methodik für halbstandardisierte Interviews zurate gezogen (Flick 1998, S. 99 – 101), als auch auf Techniken der nondirektiven Gesprächsführung nach C. Rogers zurückgegriffen (Weber 1991). Flick beschreibt insbesondere die Techniken der offenen Fragestellung sowie jene Art der Fragestellung, die stärker von Vorannahmen des Forschers ausgeht und die Befragten zur Aktualisierung eines nicht unmittelbar verfügbaren Wissens herausfordert⁶⁷. Weber erwähnt als bedeutende Technik der Gesprächsführung nach Rogers die Wiederholung implizit geäußerter Inhalte des Befragten durch den Interviewer (Spiegelung). Obwohl diese Technik dem psychologischen Beratungsgespräch entlehnt ist, erwies sie sich in unserem Forschungszusammenhang als hilfreich, konnten doch durch ihre Anwendung Missverständnisse bereinigt bzw. die Befragten zur Präzisierung von unklar gebliebenen Aussagen bewegt werden (Weber 1991, S. 72 ff.).

Dank der Interviewerschulung war es mir möglich, mich auf die unterschiedlichen Gesprächssituationen der 12 Lehrerinterviews optimal einzustellen. Erleichternd wirkte die durchgängig zu beobachtende Motivation der Befragten, welche auf deren Interesse an der Thematik zurückzuführen ist und sich in hoher Auskunftsbereitschaft äußerte. Unsere Methode des halbstandardisierten Interviews hat sich als besonders geeignet erwiesen. Die einkalkulierte Freiheit, vom schematischen Fragenkatalog abweichen zu dürfen, ermöglichte ein lebendiges Gespräch, das den individuellen Ausprägungen kompositionspädagogischer Praxen gerecht wurde und somit entscheidend zum Ziel der Studie, der Generierung von Hypothesen über Didaktik und Methodik des Kompositionsunterrichts an Musikschulen, beitrug.

1.2.2.4 Auswertung der Interviews

Parallel zur Interview-Erhebung wurde das auf Minidisks gespeicherte Datenmaterial von der Forschungsgruppe transkribiert und für die anschließende Auswertung aufbereitet⁶⁸. Hiermit ist insbesondere die Einarbeitung der Texte in das Computerprogramm WinMax gemeint,

⁶⁷ Beispielsweise haben wir die offene Frage ‚Was verstehen Sie unter kompositorischer Qualität?’ mit folgender Frage kontrastiert: ‚Welche Rolle spielt das Alter bzw. die kompositorische Erfahrung eines Schülers für Ihre Auffassung von Qualität?’ Die Aufmerksamkeit der Interviewpartner wurde durch die zweite Frage in eine bestimmte Richtung gelenkt, gleichzeitig ist die Frage aber immer noch offen genug formuliert, so dass Suggestivität ausgeschlossen werden kann.

⁶⁸ Den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse folgend wurden hierfür Transkriptionsregeln festgelegt.

welches uns für die Textanalyse zur Verfügung stand. Neben den Interview-Daten wurden auch die Antworten sämtlicher Lehrer auf offene Fragen des verschickten Fragebogens transkribiert und in WinMax integriert. Durch sie erhielt das qualitative Material eine Erweiterung, die zwar nicht mit dem Aussagegehalt der Interviews konkurrieren konnte, aber dennoch eine Möglichkeit bot, die Ansichten der nicht interviewten Lehrer zu berücksichtigen.

Bei der Auswertung der qualitativen Daten haben wir uns an zwei verschiedenen Methoden der Textinterpretation orientiert. Es handelt sich um das theoretische Kodieren nach Glaser/Strauss (1967) und um die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (1983). Beide Methoden dienen der Kategorisierung von empirischem Textmaterial, unterscheiden sich aber darin, ob theoretische Modelle bzw. Begrifflichkeiten an die Texte heran getragen werden (Mayring) oder eine neue Theorie aus den Texten entwickelt werden soll (Glaser/Strauss). Glaser/Strauss beschreiben für das theoretische Kodieren mehrere Möglichkeiten des Umgangs mit dem Textmaterial (vgl. Flick 1995, S. 197 ff.): Zu Beginn der Auswertung eignet sich den Autoren zufolge das sogenannte ‚offene Kodieren‘, bei dem Texte in kleine Sinneinheiten zerlegt, diese Einheiten mit Kode-Begriffen versehen und mehrere Codes zu Kategorien zusammen gefasst werden. Beim axialen Kodieren geht es darum, besonders vielversprechende Kategorien zu differenzieren, sie mit weiteren Textstellen anzureichern, Beziehungen zwischen Ober- und Unterkategorien zu formulieren und die einzelnen Kategorien zu definieren. Die Methode des theoretischen Kodierens zielt darauf ab, induktives und deduktives Vorgehen zu kombinieren, also sowohl Begriffe aus den Texten zu entwickeln, als auch gefundene Begriffe an anderen Fällen bzw. Textpassagen zu überprüfen. Hierin wie auch in der methodenimmanenten Möglichkeit, Texte weitgehend aufzubrechen und auf diese Weise tief in deren Bedeutungsstrukturen einzudringen, sieht Flick einen entscheidenden Vorteil des theoretischen Kodierens. Demgegenüber bestünde bei der qualitativen Inhaltsanalyse die Gefahr, Texte nur oberflächlich zu erfassen, denn das Herantragen von theoretischen Begriffen an den Text würde mitunter zu voreiligen Interpretationen verleiten (Flick 1995, S. 204 – 206 und S. 214/215).

Trotz des von Flick vorgebrachten Einwands hat sich eine Kombination beider Methoden im Falle unserer Untersuchung als sinnvoll erwiesen. Während wir durch das theoretische Kodieren dazu in der Lage waren, jene Informationen in eine Theorie des Kompositionsunterrichts einzubinden, die mit der bisherigen musikpädagogischen Terminologie nicht erfassbar gewesen wären, diente die Methode von Mayring dazu, aufmerksam gegenüber Textpassagen zu sein, in denen sich bekannte musikpädagogische Sachverhalte widerspiegeln. Aufgrund des geringen Textvolumens (12 transkribierte

Interviews) war es möglich, den Prozess der Texterschließung in der Forschungsgruppe zu reflektieren und auf diese Weise voreilige Interpretationen zu vermeiden. Hinsichtlich der Kode- und Kategorienbildung ähneln die Methoden von Glaser/Stauss und Mayring einander. In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse werden Textpassagen paraphrasiert und ähnliche Paraphrasen in Kategorien gebündelt. Die explizierende Inhaltsanalyse klärt mehrdeutige und widersprüchliche Textpassagen auf, indem Kontextmaterial zum Verständnis dieser Passagen herangezogen wird. Da die Inhaltsanalyse ursprünglich für die Auswertung großer Textmengen konzipiert wurde, werden im Gegensatz zum theoretischen Kodieren zu Beginn der Auswertung Kodiereinheiten festgelegt. Diese Technik haben wir nicht übernommen, sondern statt dessen den von Glaser/Strauss vorgeschlagenen Weg über selbst definierte Sinneinheiten eingeschlagen. Die von Mayring beschriebene Technik des Paraphrasierens erwies sich jedoch für die Erschließung der Texte als ausgesprochen hilfreich.

Im Anschluss an die Auswertung des Datenmaterials wurde in der Forschungsgruppe über eine geeignete Darstellungsweise der Ergebnisse diskutiert. Dabei entschieden wir uns gegen Fallbeschreibungen, da die ausgeprägte Individualität der pädagogischen Profile eine Auswahl von Fällen ungerecht erscheinen ließ. In Orientierung an der Struktur des Kategoriensystems, welches sich während der Auswertung heraus kristallisierte, und anhand von ausgewählten Zitaten der Interviews werde ich in Kapitel II/2.2 Didaktik und Methodik des Kompositionsunterrichts an deutschen Musikschulen beschreiben. Anschließend werde ich die empirischen Ergebnisse zusammenfassen und auf dem Hintergrund der Ergebnisse des theoretischen Teils der vorliegenden Arbeit bewerten.

2. Ergebnisse der Lehrerbefragung

2.1 Quantitative Daten

Inhalt dieses Kapitels sind Untersuchungsergebnisse, die aus den quantitativen Daten gewonnen werden konnten. Da es sich vorwiegend um eine qualitative Studie mit geringer Probanden-Anzahl handelt, haben die quantitativen Daten in erster Linie die Funktion, einen statistischen Überblick über grundlegende Merkmale der Stichprobe zu geben. Die nachstehende Auswertung der quantitativen Lehrer-Daten beginnt mit Angaben zu Alter und Geschlecht, Aus- und Weiterbildung sowie Berufserfahrung und Erwerbssituation der Kompositionslehrer und informiert anschließend über quantitativ erfassbare Schüler- bzw. Unterrichtsmerkmale⁶⁹.

2.1.1 Alter und Geschlecht

Das Durchschnittsalter der befragten Lehrer beträgt rund 43 Jahre. Der jüngste Lehrer ist 21 Jahre alt und befindet sich noch im Studium, der älteste Lehrer ist 73 Jahre alt und nach seiner Pensionierung weiterhin nebenamtlich tätig. Auffällig ist die ausgeprägte Streuung des Lebensalters. Abgesehen von 3 Lehrern, die 44 Jahre alt sind und damit in der Nähe des Durchschnitts liegen, verteilt sich das Alter der übrigen relativ gleichmäßig innerhalb der gesamten Spannbreite. Vollkommen anderer Art ist dagegen die geschlechtsbezogene Verteilung, denn nur 4 der insgesamt 28 Lehrer sind weiblich.

⁶⁹ Alle Angaben beziehen sich auf eine Grundgesamtheit von 28 Lehrern sowie auf den Erhebungszeitraum der Fragebogen-Untersuchung (Oktober 2000 – Juni 2001).

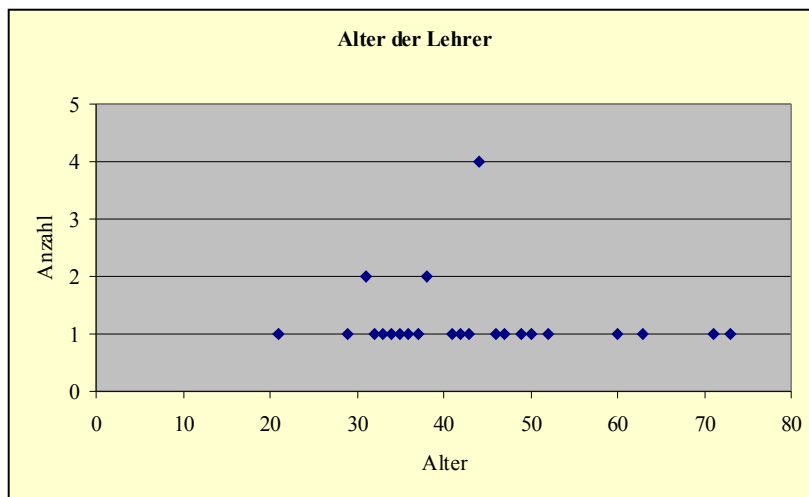


Abbildung 15

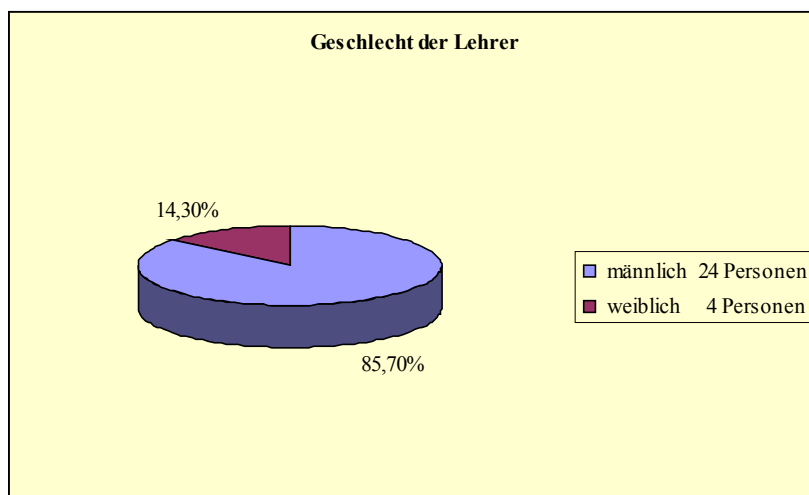


Abbildung 16

2.1.2 Ausbildung und Berufserfahrung

Im Durchschnitt haben die Lehrer unserer Stichprobe 6,8 Jahre lang studiert. Der größte Teil ihrer Ausbildungen (85,7%) wurde an Musikhochschulen absolviert, die verbleibenden 14,3% entfallen auf weitere Ausbildungsstätten wie Universitäten, Konservatorien bzw. Musikakademien. Die verhältnismäßig lange Dauer des Studiums hängt vermutlich damit zusammen, dass innerhalb der gewählten Ausbildungsinstitution (in der Regel die Musikhochschule) mehrere Abschlüsse erworben wurden. Leider können wir nichts genaues über die Art der Studienabschlüsse bzw. deren Häufigkeiten aussagen, da viele Lehrer diese

Frage sehr ungenau beantwortet haben⁷⁰. Wahrscheinlich ist aber, dass die Mehrheit der Lehrer neben ihrem Abschluss als Komponist entweder über einen weiteren künstlerischen Abschluss (z.B. Diplom-Musiker) oder über einen musikpädagogischen Abschluss (z.B. Diplom-Instrumentalpädagoge) verfügt. Als typisch kann auch das Studieren in unterschiedlichen Städten gelten, welches zugleich einen weiteren Grund für die langen Studienzeiten darstellt. Interessant ist, dass 14 Lehrer in den alten Bundesländern ausgebildet wurden, fast ebenso viele, nämlich 12 Lehrer, haben an Ausbildungsinstitutionen der neuen Bundesländer studiert, 5 Lehrer erhielten ihre Ausbildung im Ausland.

Fast eindeutig stellt sich die kompositionsästhetische Ausrichtung der Probanden dar, deren Weichen u.a. während der Ausbildung gestellt worden sind. Alle Lehrer unterrichten nach eigenen Angaben im kunstmusikalischen Bereich (Orientierung an der abendländischen Kunstmusik bis einschließlich 20. Jahrhundert.), nur 6 von ihnen geben an, zusätzlich im poplarmusikalischen Bereich tätig zu sein (Orientierung an populären Musikstilen der letzten Jahrzehnte). Anzumerken ist, dass nach Datenlage keiner der Lehrer über eine Ausbildung bzw. ausreichende musikalische Praxis im Populärbereich verfügt. Die dennoch angestellten Bemühungen um schülerorientiertes Unterrichten, zu dem meiner Meinung nach auch die Einbeziehung populärer Musikstile gehört, sind deshalb als ausgesprochen positiv zu bewerten (vgl. Kapitel II/2.2.3.2). Unklar bleibt auch nach unserer Studie die tatsächliche Situation an Musikschulen hinsichtlich kompositionspädagogischer Konzepte im Populärbereich. Diesbezügliche Angebote von Musikschulen entziehen sich der wissenschaftlichen Erfassung, da sie vermutlich nicht unter dem Begriff ‚Kompositionsunterricht‘ geführt werden, sondern enger als im kunstmusikalischen Bereich mit dem Instrumentalunterricht bzw. Bandcoaching verflochten sind.

Interessant ist, dass die Probanden durchschnittlich über 10 Jahre Berufserfahrung als Kompositionslehrer verfügen. 6 Lehrer geben diesen Wert als tatsächliche Berufserfahrung an, weitere 7 Lehrer berichten sogar von 12 – 37 Jahren Berufserfahrung. Insgesamt liegt aber auch bei diesen Werten eine hohe Spannweite vor: Bei exakt 50% der Lehrer beträgt die Berufserfahrung 10 – 37 Jahre, die übrigen 50% unterrichten seit 1 – 7,5 Jahren.

⁷⁰ So wurde beispielsweise auf die Frage nach dem genauen Studienabschluss nur dessen Status (z.B. ‚Diplom‘), nicht aber der inhaltliche Aspekt der erworbenen Qualifikation (z.B. ‚Instrumentalpädagoge‘) angegeben.

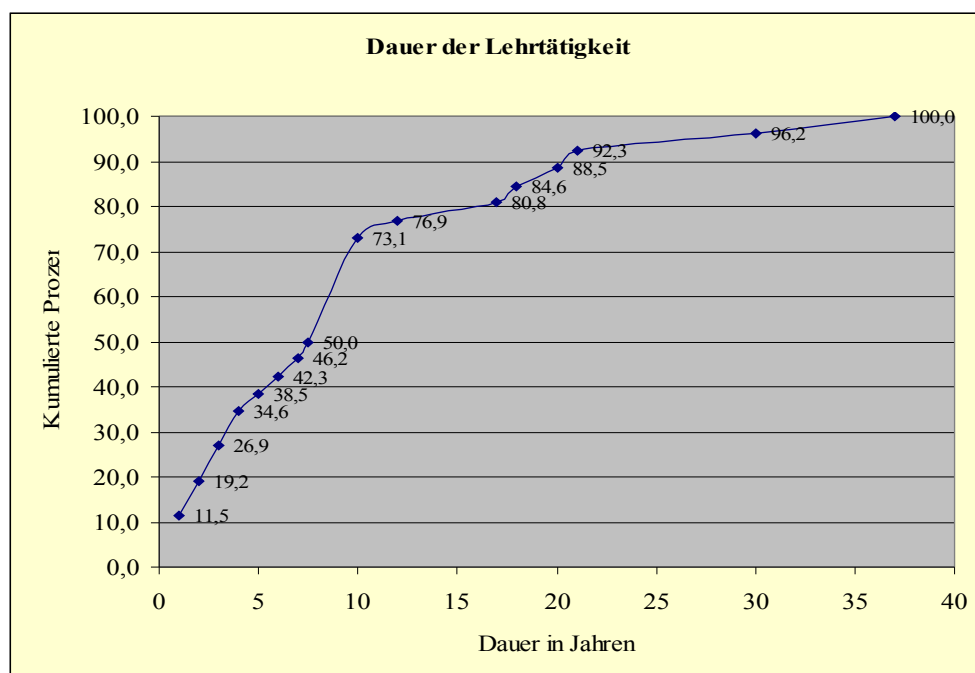


Abbildung 17

Abbildung 17 verdeutlicht, dass vereinfachend von drei Lehrer-Generationen gesprochen werden kann: einer älteren, deren Pensionierung bevorsteht bzw. bereits vollzogen wurde (Unterrichtserfahrung 17 – 37 Jahre = 23,1%), einer mittleren, die auf dem Höhepunkt ihrer beruflichen Karriere steht (Unterrichtserfahrung 5 – 12 Jahre = 42,3%) und einer Nachwuchsgeneration, die mit dem Aufbau einer funktionierenden Kompositionsklasse und entsprechender Erfahrungssammlung beschäftigt ist (Unterrichtserfahrung 1 – 4 Jahre = 34,6%)⁷¹.

2.1.3 Schüler und Unterricht

Die Schülerzahl der befragten Lehrer schwankt zwischen einem Maximum von 11 und einem Minimum von 1 Schüler. Betrachtet man die Statistik der kumulierten Prozente, so zeigt sich, dass 42,3% der Lehrer 5 – 11 Schüler haben, mehr als die Hälfte der Lehrer (57,7%) hat dagegen nur 4 bzw. weniger Schüler⁷². Insgesamt werden von allen erfassten Lehrern 120 Schüler unterrichtet. Davon sind 39 Schüler männlichen und 78 Schüler weiblichen Geschlechts. Leider haben wir nicht erhoben, in welchem Alter die männlichen bzw.

⁷¹ Die Grenzen dieser Einteilung wurden als Richtwerte gewählt und sollen einer groben Orientierung dienen. Eine Gruppenzugehörigkeit in objektivem Sinne wird damit selbstverständlich nicht behauptet.

⁷² Über Gründe für die überwiegend geringe Schülerzahl soll an dieser Stelle nicht spekuliert werden. Ich werde aber in den Kapiteln II/2.2.11 und II/2.2.12 auf dieses Thema zurückkommen.

weiblichen Schüler sind. Aussagen über mögliche Zusammenhänge zwischen Alter und Geschlecht, die in Hinblick auf die Untersuchung von Hassler von Interesse wären, können wir deshalb nicht treffen (vgl. Hassler 1990 bzw. Kapitel I/1.3).

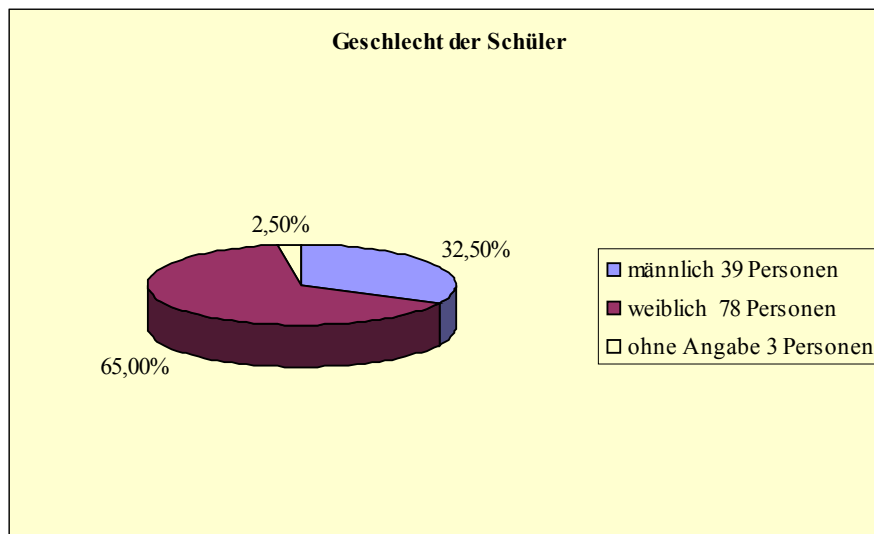


Abbildung 18

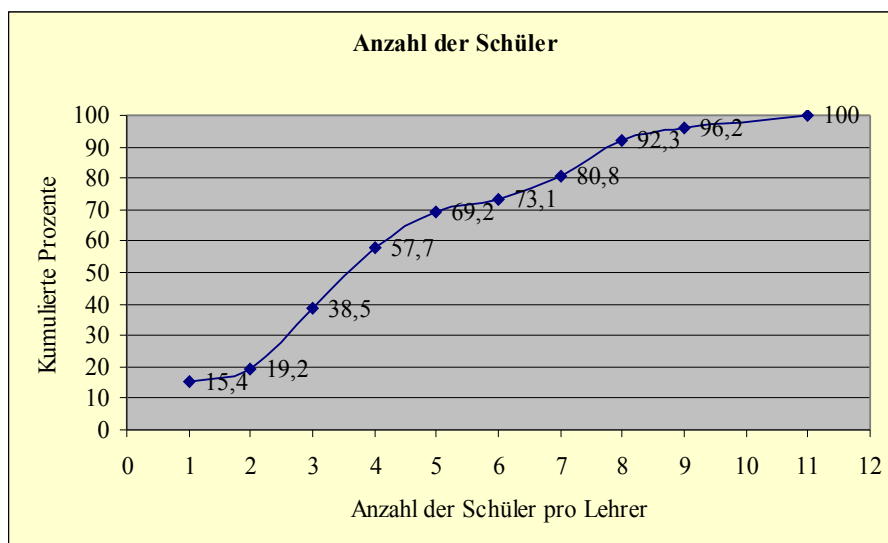


Abbildung 19

Hinsichtlich des Alters der Schüler zeigt sich eine besonders große Spannweite⁷³. Als jeweils jüngstes Schüler-Alter geben alle berücksichtigten Lehrer einen Wert zwischen 8 und 20 Jahren an, die jeweils ältesten Schüler sind zwischen 15 und 45 Jahren. Ein genauerer Blick auf die Statistik zeigt, dass die jüngsten Schüler von 68,2% der Lehrer 13 Jahre und jünger sind, die ältesten Schüler von immerhin 50% aller Lehrer sind zwischen 15 und 20 Jahren alt. Die übrigen 50% der Lehrer, deren älteste Schüler zwischen 21 und 45 Jahre alt sind, haben in

⁷³ Die Angaben eines Lehrers, der nur zwei Schüler im Alter von 45 und 65 Jahren unterrichtet, wurden ignoriert, da sie für unseren Forschungszweck (Komponieren mit Kindern und Jugendlichen) nicht repräsentativ sind.

der Regel auch deutlich jüngere Schüler, so dass das Durchschnittsalter mit rund 17 Jahren angegeben werden kann.

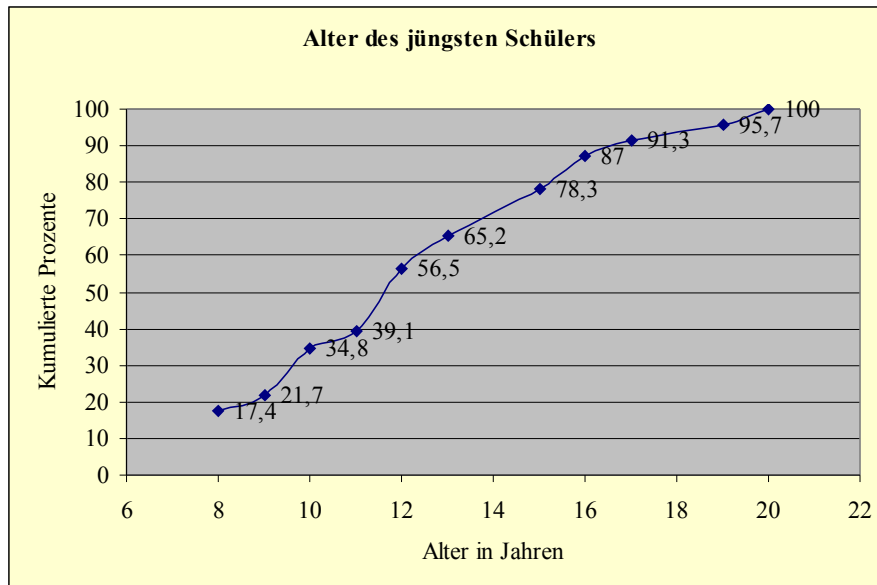


Abbildung 20

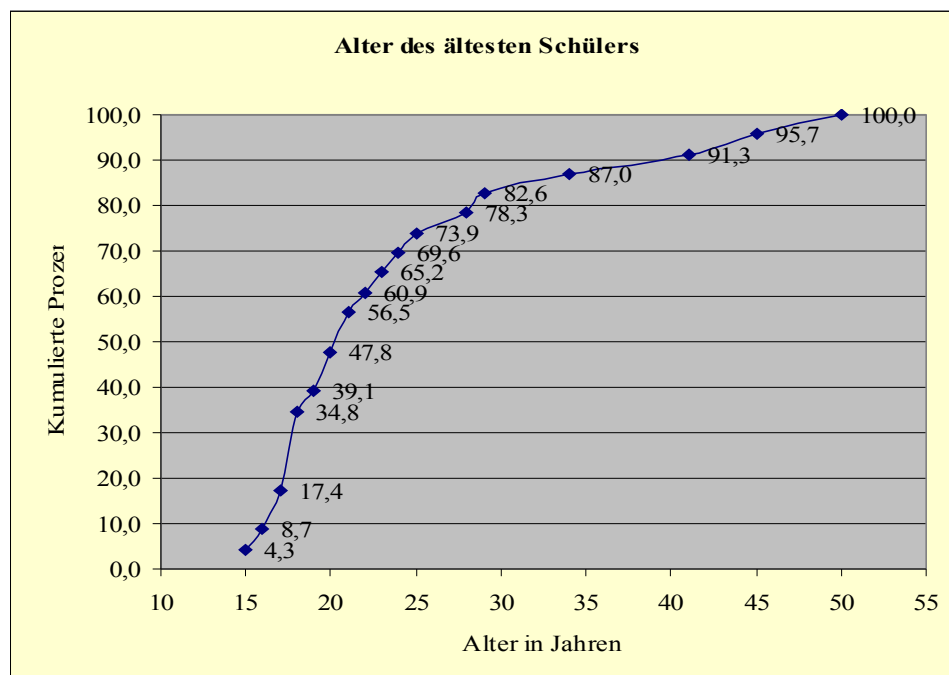


Abbildung 21

Die von mir gezogenen Altersgrenzen sind nicht willkürlich, sondern unter Berücksichtigung der in dieser Studie zu untersuchenden Lebensphasen gewählt worden. Nach meiner Festlegung gelten Kompositionsschüler bis zu einem Alter von 13 Jahren als Kinder, Schüler zwischen 14 und 20 Jahren (spätestes Schulaustrittsalter) sind Jugendliche, und bei Schülern ab 21 Jahren sprechen wir von Erwachsenen. Zieht man das durchschnittliche Schüleralter bei Unterrichtsbeginn als ergänzende Angabe hinzu, so wird deutlich, dass das Kindes- und

Jugendalter trotz insgesamt breiter Altersstreuung einen Schwerpunkt darstellt: Bei 95,7% aller Lehrer beginnen die Schüler *vor* ihrem vollendeten 19. Lebensjahr mit dem Kompositionsunterricht, ein auffälliger Kumulationspunkt liegt sogar an der Grenze zwischen Kindes- und Jugendalter bei den 12 – 14-jährigen. Bemerkenswerte 47,8% der Lehrer geben zu Protokoll, dass ihre Schüler durchschnittlich mit 12, 13 oder 14 Jahren anfangen, Kompositionsunterricht zu nehmen.

Als eine grundlegende didaktische Entscheidung kann die Wahl der Sozialform(en) des Unterrichts angesehen werden. Uns interessierte daher, wie viele Lehrer Einzel- oder Gruppenunterricht erteilen bzw. wie verbreitet es ist, beide Unterrichtsformen miteinander zu kombinieren. Die Ergebnisse zusammenfassend lässt sich sagen, dass ausschließlicher Gruppenunterricht eher eine Ausnahme darstellt. Nur 4 der befragten Lehrer (14,8%) praktizieren diese Unterrichtsform und verzichten somit vollständig auf Einzelunterricht. Die meisten, nämlich insgesamt 13 Lehrer (48,1%), greifen je nach Bedarf auf beide Unterrichtsformen zurück, d.h. sie kombinieren Einzel- und Gruppenunterricht miteinander⁷⁴. Auffällig ist, dass mit 10 Lehrern (37,0%) fast ebenso viele dem alleinigen Einzelunterricht den Vorzug geben.

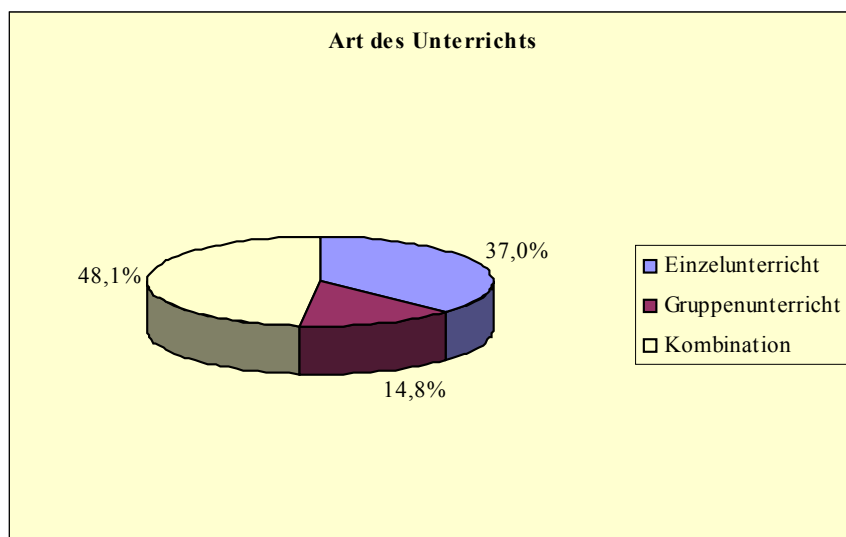


Abbildung 22

Nach Angaben der Lehrer nehmen durchschnittlich 85,7% aller Schüler 3 bis 5 Jahre lang am Unterricht teil, die übrigen Schüler brechen den Unterricht durchschnittlich früher ab. Diese Werte sprechen meiner Meinung nach deshalb für eine Akzeptanz des Unterrichts, weil mit Kompositionsunterricht gewöhnlich später begonnen wird als mit Instrumentalunterricht. Wie

⁷⁴ Im Falle von Gruppenunterricht befinden sich durchschnittlich 4 Schüler in einer Gruppe.

bereits gezeigt werden konnte, nimmt die Mehrheit der Schüler ihren Unterricht im Jugendalter wahr. Nach Schulabschluss, d.h. mit Aufnahme einer Lehre oder eines Studiums, mangelt es potentiell Interessierten möglicherweise an der notwendigen Zeit, um den Unterricht fortsetzen zu können. Für diejenigen, die ein Musik- oder Kompositionsstudium anstreben, ist die Musikschule mit ihrem Ausbildungsangebot nicht mehr länger zuständig, so dass auch auf diese Weise Schüler ‚verloren‘ gehen. Die relativ kurze durchschnittliche Verweildauer im Kompositionsunterricht lässt sich somit als vom Lebensalter abhängig erklären und kann nur unter dessen Berücksichtigung mit der durchschnittlich längeren Teilnahme am Instrumentalunterricht in Beziehung gesetzt werden.

Dem Instrumentalunterricht kommt als Vorbereitung auf den Kompositionsunterricht sowie als eine den Kompositionsunterricht begleitende Maßnahme offensichtlich eine sehr hohe Bedeutung zu. Hierfür spricht die Tatsache, dass alle Kompositionsschüler ein oder sogar mehrere Instrumente spielen. Mit 86 Nennungen stehen die Tasteninstrumente (insbesondere das Klavier) an der Spitze der gespielten Instrumente, gefolgt von den Streichinstrumenten (25 Nennungen), den Blasinstrumenten (19 Nennungen) und den Zupfinstrumenten (13 Nennungen). Nach Angaben der Lehrer gibt es unter den Kompositionsschülern keine Spieler von Schlaginstrumenten und nur 3 der Schüler sind SängerInnen. Zwar nehmen die Tasteninstrumente eine Sonderstellung unter den gespielten Instrumenten ein, dennoch wird bei einer Gesamt-Schülerzahl von 120 deutlich, dass bei weitem nicht alle Schüler ein solches spielen. Da auch Zupfinstrumente nicht allzu verbreitet sind, muss die alltagstheoretische Annahme, zum Komponieren sei das Spielen eines Harmonieinstrumentes unerlässlich, bezweifelt werden.

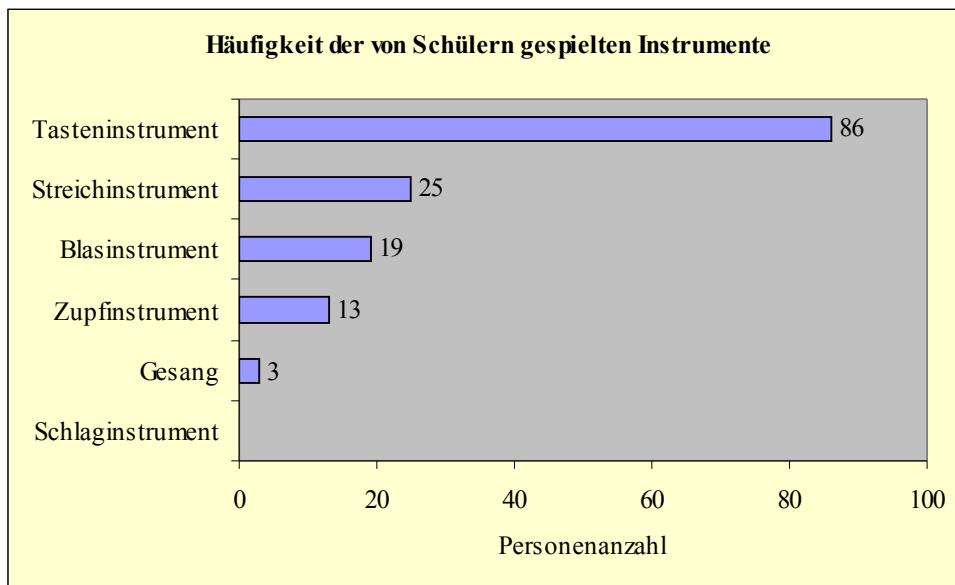


Abbildung 23

Um einen Überblick über die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts zu erhalten, haben wir den Lehrern im Fragebogen eine Liste mit kompositionsrelevanten Themen vorgegeben, deren Wichtigkeit bewertet werden sollte. Zur Auswahl standen die Abstufungen ‚sehr wichtig‘ (1), ‚wichtig‘ (2), ‚weniger wichtig‘ (3) und ‚unwichtig‘ (4), als Unterrichtsschwerpunkte waren die Bereiche Kontrapunkt, Harmonielehre, Zwölftontechnik, Kompositionstechniken des zwanzigsten Jahrhunderts, graphische Notation, Improvisation, Instrumentenkunde/Instrumentation, Formenlehre, Gehörbildung, Jazzarrangement, Songwriting, mediale Musik, außereuropäische Musik, Textbehandlung, Melodielehre, Rhythmuslehre und Musiktechnologie (Computer, Sequenzer etc.) aufgeführt.

Die in Abb. 26 veranschaulichte Auswertung zeigt, dass die Lehrer den Inhalten Gehörbildung, Rhythmuslehre (Mittelwerte jeweils 1,4), Instrumentenkunde/Instrumentation (Mittelwert 1,5) Melodielehre (Mittelwert 1,7), Textbehandlung (Mittelwert 1,7) und Harmonielehre (Mittelwert 1,9) große Wichtigkeit zusprechen. Die Mittelwerte liegen hier zwischen 1,0 und 2,0. Von mittlerer Wichtigkeit (Mittelwerte zwischen 2,0 und 3,0) sind die Inhalte Formenlehre, Kompositionstechniken des 20. Jahrhunderts (Mittelwerte jeweils 2,0), Kontrapunkt (Mittelwert 2,2), Improvisation (Mittelwert 2,0), Musiktechnologie (Mittelwert 2,5), graphische Notation (Mittelwert 2,5), Zwölftontechnik (Mittelwert 2,7) und außereuropäische Musik (Mittelwert 2,7). Inhalte, die für die Lehrer tendenziell eine geringe bis gar keine Bedeutung besitzen (Mittelwerte über 3,0), sind die Themenbereiche Songwriting (Mittelwert 3,2), Jazz-Arrangement (Mittelwert 3,2) und mediale Musik (Mittelwert 3,2).

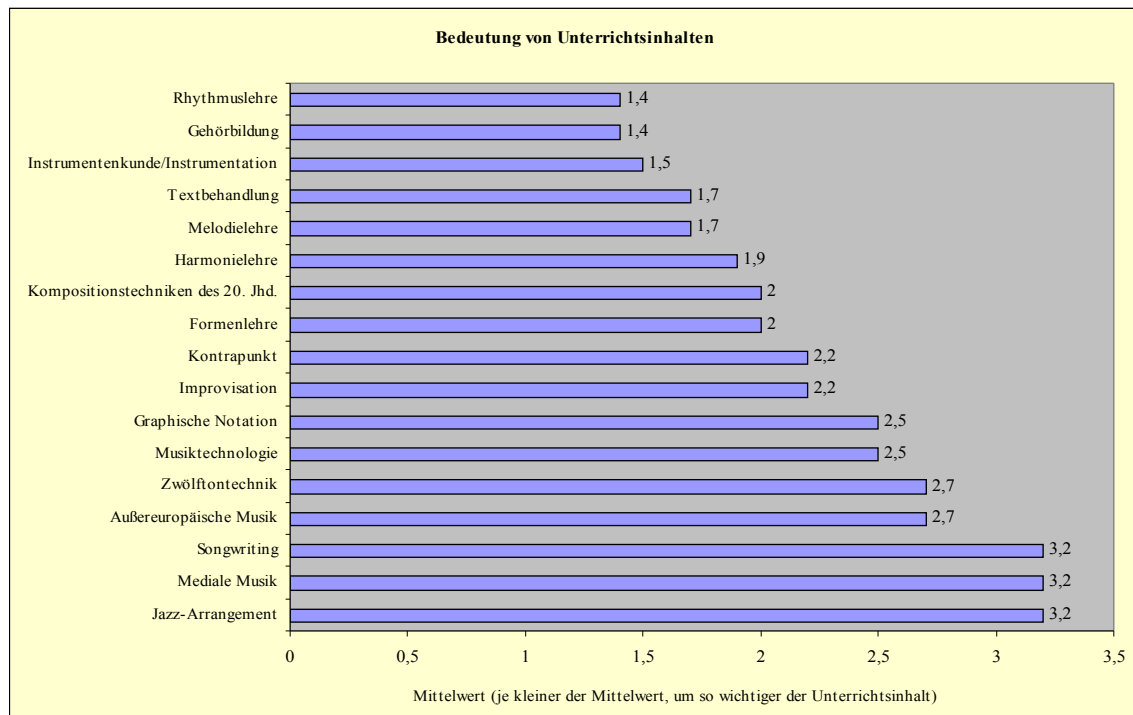


Abbildung 24

Erklärungen für die Bevorzugung bzw. Vernachlässigung kompositionsrelevanter Themen sowie Aussagen über die Art und Weise ihrer Vermittlung lassen sich aus den qualitativen Daten ablesen. Schon jetzt zeigt sich, dass zwischen der geringen Wichtigkeit populärer Musikstile (z.B. Songwriting) und der oben getroffenen Feststellung, dass die meisten Lehrer im kunstmusikalischen Bereich unterrichten, ein Zusammenhang besteht.

2.2 Qualitative Daten

Die didaktischen Überlegungen der Lehrer bilden einen Rahmen, ohne den methodische Entscheidungen zum Zweck konkreter Unterrichtsdurchführung nicht möglich wären. Aus gleichem Grund, nämlich um einen Rahmen für den späteren Blick auf Details zu schaffen, gehen auch in dieser Darstellung die Didaktik-Kapitel (II/2.2.1 bis II/2.2.6) den Methodik-Kapiteln (II/2.2.7 bis II/2.2.9) voraus.

In den didaktisch orientierten Kapiteln beschäftige ich mich mit den musikästhetischen Einstellungen der Lehrer (II/2.2.1), ihren Unterrichtszielen (II/2.2.2), wichtigen

Unterrichtsinhalten und Unterrichtsprinzipien (II/2.2.3 und II/2.2.4), darüber hinaus mit Sozialformen des Unterrichts (II/2.2.5) und Unterrichtsvoraussetzungen (II/2.2.6). In den methodisch orientierten Kapiteln wird beschrieben, wie die befragten Kompositionslehrer relevante Unterrichtsinhalte im Unterrichtsprozess vermitteln. Die Darstellung beruht auf der Grundannahme, dass es mitteilenswerte Methoden, nämlich Modi der Vermittlung zwischen Schüler und Sache gibt, auch wenn die Lehrer selbst solchen Verallgemeinerungen z.T. skeptisch gegenüberstehen⁷⁵. Die Analyse des Datenmaterials führte dazu, die Methoden der Kompositionslehrer in drei größere Gruppen einzuteilen: Zu Gruppe I (II/2.2.7 Kompositionsbezogene Übungen) gehören Aufgabenstellungen der Lehrer, die nicht auf Kompositionen hinauslaufen, dem Komponieren kurz-, mittel oder langfristig aber zu Gute kommen. In Gruppe II (II/2.2.8 Initiierung des Kompositionsprozesses) werden inner- und außermusikalische Anregungen der Lehrer zusammengefasst, die die Schüler zum Komponieren animieren sollen, und Gruppe III (II/2.2.9 Begleitung des Kompositionsprozesses) versammelt Impulse und Hilfestellungen, die Lehrer ihren Schülern bei der Arbeit an entstehenden Kompositionen geben.

Im Anschluss an die Darstellung von Didaktik und Methodik des Kompositionsunterrichts kommen Aspekte der Selbstevaluation zur Sprache. In Kapitel II/2.2.10 geht es um die von den Lehrern vorgenommene Evaluation des eigenen Unterrichts, Kapitel II/2.2.11 beschäftigt sich mit der Evaluation der Rahmenbedingungen des Unterrichts und in Kapitel II/2.2.12 werden selbstevaluative Überlegungen der Lehrer zu Zukunftsperspektiven der Kompositionspädagogik diskutiert.

⁷⁵ In Kapitel II/2.2.4 wird deutlich, dass die Lehrer vielfach eine flexible Handhabung von Unterrichtsinhalten bzw. deren spontane, der jeweiligen Situation angemessene Auswahl einfordern. Solchen Aussagen ist zwar grundsätzlich zuzustimmen: Selbstverständlich ist Pädagogik ein Projekt, in dem es zu immer neuen Konstellationen aus Schüler- und Lehrerpersönlichkeiten sowie jeweils einmaligen, sich nie exakt wiederholenden Unterrichtssituationen kommt. Gerade weil ein Pädagoge in der Unterrichtspraxis schnelle und individuelle Entscheidungen fällen muss, erscheint es aber sinnvoll, sich ein methodisches Repertoire zu vergegenwärtigen, in Auseinandersetzung mit den Methoden zu treten, die sich in der eigenen bzw. der Praxis anderer Kollegen bereits bewährt haben.

2.2.1 Grundlagen des Unterrichts

2.2.1.1 Musikbegriff

Anhand des Datenmaterials lassen sich zwei musikästhetische Einstellungen voneinander unterscheiden, die als ‚historisch polarisierend‘ bzw. ‚historisch nicht polarisierend‘ bezeichnet werden sollen⁷⁶.

Typisch für die erste ästhetische Einstellung ist eine polarisierende Bezugnahme auf historische Erscheinungsformen von Musik. Eine Polarisierung findet dann statt, wenn der befragte Lehrer die Musik einzelner Epochen bewertet und aus seiner subjektiven, bestimmte Epochen bevorzugenden Sichtweise ein Urteil ableitet, welches Objektivität beansprucht:

L₉ „... die Größe der klassisch-romantischen Musik, ja, die eigentlich einen Gipfelpunkt darstellt und die von der ganzen modernen Musik bisher noch nicht erreicht wurde, ja? Da war Strawinski der letzte Große ... und Bartók und die, aber die ganzen Modernen, das ist meine ganz persönliche Meinung, haben nichts Gleichwertiges wie die klassisch-romantische Musik geschaffen.“ (382-386)

In diesem Zitat artikuliert sich die persönliche Vorliebe des Lehrers für Musik der klassischen bzw. romantischen Epoche. Auch wenn gegen Präferenzen prinzipiell nichts einzuwenden ist, führen sie doch in kompositionspädagogischem Kontext zu einer Entscheidung darüber, was als ‚gute‘ bzw. ‚schlechte‘ Musik anzusehen ist. Die ästhetische Meinungsbildung der Schüler kann sich nicht in Auseinandersetzung mit musikalischen Problemen entfalten, sondern wird maßgeblich durch die Einstellung des Lehrers beeinflusst. Hinzu kommt, dass ein Lehrer, der seine didaktischen und methodischen Entscheidungen in Abhängigkeit von der beschriebenen Einstellung trifft, zu deterministischen Zuschreibungen neigt:

L₉ „Wenn wir aggressiv sind, sind die Dissonanzen da. Wenn wir tragisch sind, sind die schweren Halbtonsschritte und die Mollakkorde da. Wenn wir pathetisch sind, dann sind ganz bestimmte Klänge, und wenn wir leidenschaftlich sind, dann immer irgendwelche Klänge, und das ist das Wichtigste, dass man das also dabei entwickelt, ja?“ (155-159)

⁷⁶ Anzumerken ist, dass der Musikbegriff von uns nicht explizit abgefragt wurde. Die Aussagen des gesamten Kapitels sind daher als Nebenprodukte zu bewerten und für die Gesamtstichprobe nur bedingt repräsentativ.

Für den Unterricht bedeutet das:

L₉ „Und so entsteht ein Einfall, und so entsteht dann auch der Charakter des Einfalls. Dass sie [die Schüler – Anm. d. Verf.] einfach sagen, ich will jetzt ein lustiges Thema schreiben. Da müssen sie ganz bestimmte Dinge, ein lustiges Thema kann erst mal nicht Legato sein, sondern es muss Staccato und muss hüpfen und muss Sprünge und muss mal ein paar ungewöhnliche Intervalle haben. Und so entwickeln wir den Einfall.“ (248-253)

Das Zitat lässt vermuten, dass den Schülern nicht der Freiraum gewährt wird, sich selbst Gedanken darüber zu machen, was ein ‚lustiges‘ Thema ausmachen könnte, sondern sie lernen im Unterricht, wie etwas ‚Lustiges‘ musikalisch dargestellt werden *muss*. Ob die pädagogisch intendierte Übernahme von Konventionen in diesem Fall mit einer Argumentation zu rechtfertigen wäre, die sich auf das notwendige Erlernen von kompositorischem Handwerk beruft, erscheint im Kontext anderer, plausiblerer Vorgehensweisen zweifelhaft (vgl. insbesondere die Kapitel II/2.2.8 und 2.2.9).

Typisch für die zweite ästhetische Einstellung ist, dass sie zwar ebenfalls auf historische Erscheinungsformen von Musik Bezug nimmt, dabei aber gerade polarisierende Aussagen vermeidet. Auf die Frage, welche Bedeutung den musikalischen Parametern Melodie, Rhythmus und Harmonie zukomme, gibt ein Lehrer eine Antwort, die vermuten lässt, dass Komponieren mehr sein kann als die Zuordnung musikalischer Gestaltungsmittel zu imaginierten Gefühlszuständen (z.B. ‚Freude‘). Die im Zitat zum Ausdruck kommende Musik-Auffassung ist eine energetische:

L₆ „Das sind alles Energieträger, ja? ... Das ist eine ganz seltsame Geschichte. Auf der einen Seite behaupte ich mal, dass es Melodie gibt, auf der anderen Seite sag' ich, dass es so etwas gibt wie Kontur. Aber es ist ja nicht nur eine Kontur, das geht rauf, das geht runter, wie so eine Zeichnung, den Aspekt hat die Melodie. Die Melodie hat aber irgendwas ganz Seltsames auch an sich ... Das ist, es gibt da etwas, was man nicht lesen kann. Also, in der ganz großen Musik, nehmen wir mal Bach oder der andere Große, Verdi, ja? Bei diesen Leuten, da habe ich das Gefühl, da gibt es noch eine Linie drin, und das ist die, die diesen unglaublichen Frieden in uns erzeugt, dieses Gefühl von Frieden, dieses von Schönheit, dieses Erregt-Werden davon oder so etwas, von dieser Musik. Und das ist irgendwas, da gucke ich in die Noten, und dann sehe ich nur schwarze Punkte, und dann sehe ich gar nichts. Ich kann auch nicht sagen, das ist diese Linie da oben, weil es gibt viele Linien, die irgendwie so lang laufen, aber trotzdem ist da irgend etwas. D.h. eine Melodie hat auch so etwas wie einen Rhythmus, und dieser Rhythmus hat auch einen Tonfall, und das ist so seltsam. Es geht darum, dass nicht Patterns abgespult werden dabei, sondern es geht darum, um folgendes: Wenn Sie laufen lernen, dann lernen Sie laufen als Kind, nicht weil Sie einen originellen Gang sich zulegen wollen, sondern weil Sie dahinten an den Griesbrei wollen und sich den mal kurz abgreifen wollen. Das ist der Grund, ja? Und Sie lernen dann laufen. Und später, ein Mensch, der Ihnen sehr nahe steht, der Sie gut kennt, hört, wenn Sie die Treppe rauf laufen. Sie haben sich um diese Originalität nie

bemüht, aber er kennt Sie am Gang. Und so hat ein Mensch - alle Menschen sozusagen laufen ein Bein vor das andere ... und trotzdem gibt es diese Differenzierung.“ (635-646)

Anliegen dieses Lehrers ist es, dass jene am Bild des Laufenlernens beschriebene Individualität eines Menschen auch auf musikalischem Gebiet zur Darstellung gebracht wird. Diese sich auf den Gesamtkontext des Interviews beziehende Schlussfolgerung formuliert bereits ein kompositionspädagogisches Ziel, dem hier aber noch nicht weiter nachgegangen werden soll (vgl. Kapitel II/2.2.2). Von Interesse ist zunächst, dass der zitierte Lehrer nicht die musikalische Oberfläche, welche einem Hörer in Form von Patterns gegenübertritt, für ästhetisch relevant hält, sondern das Zusammenspiel der Parameter (hier: Melodie und Rhythmus) in den Vordergrund rückt. Im Gegensatz zu den deterministisch anmutenden Grundsätzen, wie sie der historisch polarisierenden ästhetischen Einstellung zugeordnet werden konnten, stellt sich beim Lesen des obigen und des folgenden Beispiels eher ein Gefühl der Unbestimmtheit ein. Es drückt sich eine Einstellung aus, die tiefster persönlicher Erfahrung entspringt, sich gleichzeitig aber didaktisch-methodischen Konzepten widersetzt:

L₈ „Die müssen auch verstehen, dass alle diese Elemente zusammenarbeiten. Das ist es, was die Musik macht. Es ist nicht nur, dass ein Stück Rhythmus hat oder so oder ein Stück Melodie hat. Sondern: Das, was man z.B. bei Beethoven merkt ... Die beste Musik ist die, wo alle Parameter der Musik zusammen auf ein Ziel arbeiten. Dann ist es zwingend. Und das ist das, was sie dann halt auch lernen müssen, aber das muss ich auch noch lernen. Da befindet man sich schon an einer Schwelle, da gibt es Momente, wo ich keine Ahnung habe, was ich sagen soll. Ich weiß es selber nicht und muss noch zwanzig Stücke schreiben, bis ich so eine Ahnung habe, wie ich das selbst organisieren würde.“ (372-380)

Dieses Zitat nimmt Abstand von der Illusion einer allwissenden Lehrerpersönlichkeit. Der Lehrer gesteht seine eigenen Unsicherheiten ein und formuliert seine ästhetischen Überzeugungen weitestgehend neutral. Dass sein Standpunkt dabei mehrdeutig bleibt und Fragen nach konkreten pädagogischen Konsequenzen aufwirft, steht in auffälligem Widerspruch zu den klaren Handlungsansätzen, die sich aus der polarisierenden musikästhetischen Einstellung ergeben.

2.2.1.2 Kompositionsbegriff

In Erfahrung zu bringen, welche Bedeutung die Lehrer grundlegenden Begrifflichkeiten zuschreiben, erschien uns deshalb wichtig, weil wir kompositionspädagogische Entscheidungen nicht losgelöst von ihrem ideellen Hintergrund betrachten wollten. Auffällig ist, dass die Beantwortung der Frage, was sie unter einer Komposition bzw. unter kompositorischer Qualität (vgl. Kapitel II/2.2.1.3) verstehen, den meisten Interviewpartnern sehr schwer fiel.

Ein erster Versuch, den eigenen Kompositionsbegriff näher zu bestimmen, besteht darin, den Blick auf die Objektseite zu richten, d.h. notwendige Eigenschaften zu beschreiben, die eine Komposition aufweisen sollte, um als solche bezeichnet werden zu können. Das folgende Zitat zeigt, dass nur ein historisch differenzierender Bestimmungsversuch in der Lage ist, die heterogenen Kompositionen unserer über Jahrhunderte gewachsenen Musikkultur auf einen Begriff zu bringen:

L₃ „Ich verstehe darunter geschichtlich was Unterschiedliches. Also, bis etwa Neunzehnhundert war das ja so, dass es meist gar keine Rolle spielte, d.h. eine Komposition war dann ein Stück, was eben abgeschlossen war und mit einem Opus versehen wurde, auch wenn es jetzt vielleicht nur ein Menuett war ... Im 20. Jahrhundert ist das viel schwieriger zu fassen, vor allen Dingen dann natürlich nach dem 2. Weltkrieg. Also, Cage sagt ja diesen schönen Satz: ‚Alles, was klingt, ist Musik.‘ Das zeigt so ein bisschen die neue Einstellung dann. Und - also, an und für sich ist es so, wie der Begriff auch schon sagt: Komposition - im Grunde da, wo zwei Klänge zueinander kommen, da entsteht Musik, und da kann man auch von einer Komposition sprechen.“ (10-20)

Kompositionen, die vor dem 20. Jahrhundert entstanden sind, zeichnen sich diesem Lehrer zufolge durch ihren Werkcharakter aus. Hiermit ist verbunden, dass ein notenschriftlich vorliegendes Musikstück mit einer Opuszahl versehen wird. In der Zeit nach dem 2. Weltkrieg kommt es zu einer radikalen Erweiterung des Kompositionsbegriffs, die in den Worten von Cage (siehe Zitat) einen angemessenen Ausdruck findet. Von hier aus gelangt der Lehrer zu einer Schlussfolgerung, welche die Beziehung zwischen einzelnen Klängen zum gemeinsamen Merkmal von Kompositionen aus unterschiedlichen Epochen erhebt. In ähnlichem Sinne, dabei aber unter Rückgriff auf die etymologische Bedeutung des Wortes ‚Komposition‘, argumentiert auch der Lehrer im folgenden Beispiel:

L₁₀ „Also, wörtlich genommen ist das eine Zusammensetzung. Komposition gibt's nicht nur in der Musik, die gibt's auch beim Maler, ja? Der muss ja auch eine Komposition zumindest in seinem Sinn haben, wenn er ein Bild beginnt. Das ist die Farbzusammenstellung und die Gegenstände, die er da auf das Bild bringt, das ist auch Komposition.“ (6-9)

Interessant ist, dass dieser Lehrer kompositorische Prinzipien nicht nur für die Musik sondern auch für die Bildende Kunst beansprucht. Darüber aber, wie es zur Zusammensetzung von Klängen überhaupt kommt, welchen Anteil also der Komponist an der Entstehung einer Komposition hat, findet sich hier, wie auch im vorangegangenen Zitat, keine Aussage.

Versuche, den Kompositionsbegriff gerade von der Subjektseite her zu bestimmen, bilden eine zweite Gruppe von Definitionen, die aufgrund des Datenmaterials unterschieden werden konnte:

L₇ „Der Ursprung liegt sicherlich im Bedürfnis, diese Äußerung zu tun, diese musikalische. Das ist jedem seine Sprache, der eine hat die echte Sprache, also Wort, der andere ist Maler, oder er ist Bildhauer und zeichnet oder formt, und der Musiker transportiert das in Klänge, was er empfindet.“ (16-19)

L₃ „Die Frage ist ja anders, d.h. was steckt dahinter, mit welcher Intention tue ich das?“ (60-61)

L₃ „Also, es muss irgendeinen Anlass haben und nicht immer ein rationaler Grund sein, aber es muss irgendwo eine Funktion haben, d.h. einen Bezug haben zu dem, was drum herum passiert ... Und sei es auch der, dass ich sagen will, ich möchte einfach jetzt Sachen aneinander setzen, die keinen Bezug zueinander haben.“ (69-74)

Hier werden das Bedürfnis, sich zu äußern und die Verwirklichung einer Intention, welche auf einen inneren oder äußeren Anlass zurückgeht, als notwendige Bedingungen für die Entstehung einer Komposition identifiziert. Für Lehrer, die einen solchen Kompositionsbegriff beanspruchen, ergibt sich als pädagogische Konsequenz, dass sie die Intentionen ihrer Schüler ernst nehmen bzw. mit ihren Schülern gemeinsam Intentionen ausfindig machen. Die Einstellung der Lehrer gegenüber Schüler-Intentionen kann in einzelnen Fällen sogar dazu führen, dass Musikstücke, die durch pure Rekapitulation von Techniken entstehen, nicht mehr als Kompositionen anerkannt werden.

Neben den tendenziell objektiven bzw. subjektiven Sichtweisen des Phänomens ‚Komposition‘ nähern sich andere Lehrer dem Begriff eher integrativ (d.h. sowohl Subjekt als auch Objekt berücksichtigend) und/oder prozessorientiert. Anlass, Intention und Ausdrucksbedürfnis sind – wenn auch indirekt – ebenso in solchen Begriffsbestimmungen

enthalten wie die Notwendigkeit, mit den objektiven Gegebenheiten des musikalischen Materials zu arbeiten. Einer der Lehrer, die dieser Gruppe zuzuordnen sind, ringt in mehreren Ansätzen um eine schlüssige Definition:

L₄ „Mhh - eine schwere Frage. [lange Pause] Eine Komposition [nochmals lange Pause] Es hat schon sehr viel mit, mit einer musikalischen, vielleicht so, musikalischen Erzählung ... Es ist eine Idee, und aus dieser Idee wird in der musikalischen Sprache irgendetwas dargestellt.“ (6-9)

In einer späteren Passage des Gesprächs wird der Gedankengang fortgesetzt:

L₄ „Eine Komposition zeigt einfach die Problematik, ein Problem, aber zeigt auch die Lösung, ja? ... Es ist ja auch also in diesen klassischen Kompositionen, wenn man z.B. von der klassischen Sonate ausgeht mit Thema und Gegenthema und Durchführung usw. - das ist ja auch irgendwie Darstellung eines Konflikts, ja? Und letztendlich wird da eine Lösung gefunden.“ (74-79)

Für diesen Lehrer ist eine Komposition eine musikalische Erzählung bzw. ein Objekt, das eine musikalische Problemlösung zeigt. Zwar wird in der gesamten Textpassage nur die Komposition, nicht aber deren Entstehung beschrieben, dennoch ist der Komponist implizit im Text enthalten, denn: Jede Erzählung braucht einen Erzähler, und jedes Problem muss *von jemandem* gelöst werden. Würde man als Interpret in dieser Weise das Subjekt ergänzen, so könnte eine Komposition als Ergebnis eines Prozesses der Auseinandersetzung mit subjektiven Ausdrucksintentionen und objektiven Materialgegebenheiten definiert werden. Zu einer ähnlichen Interpretation gelangt man auch nach einer Analyse des folgenden Zitats. Die Begriffsbestimmung greift dabei aber über die vorherige hinaus, insofern das kompositorische Subjekt nun explizit erwähnt wird:

L₇ „Was ist eine Komposition? Es ist ein gedanklicher, oder besser gesagt, es ist ein Ergebnis eines großräumigen musikalischen Gedankens, der in fixe Daten, um in der technischen Sprache zu reden, umtransformiert wird, um es dem Hörer wieder neu zu vermitteln. Das heißt, der kreative Gedanke, der in einer Person stattfindet, sowohl emotional als auch musikalisch formuliert wird, und abstrakt praktisch das darstellt - darstellen soll, besser gesagt - was eine Empfindung oder ein musikalischer Vorgang im Inneren eines Menschen vorher war ... Transformation. Anstelle des gesprochenen Wortes werden jetzt abstrakte Klänge benutzt. Abstrakt meine ich nicht im Sinne von nicht erkennbar, denn das Wort abstrakt wäre falsch zu verstehen in der Hinsicht - es gibt abstrakte Kunst oder auch gegenständliche. Abstrakt ist einfach nur ein Überbegriff für ‚sich entfernt von der Wirklichkeit‘. Transformiert, wäre ein besseres Wort.“ (3-14)

In diesem Zitat wird Komposition mit Transformation gleichgesetzt. Der zitierte Lehrer geht davon aus, dass der kompositorische Prozess „mit einer Empfindung oder einem musikalischen Vorgang im Inneren eines Menschen“ beginnt (Subjektseite). Da dieser Ausgangsimpuls einem Publikum vermittelt werden soll, ist es nötig, ihn zu transformieren, d.h. er muss in „fixe Daten“ umgewandelt werden, die musikspezifischen Konventionen unterliegen (Objektseite). Die fertige Komposition hat sich von der ursprünglichen Wirklichkeit (dem Ausgangsimpuls) entfernt, bildet aber zugleich – so könnte man das Zitat ergänzen – eine neue, eigene Wirklichkeit. Bemerkenswert ist, dass die vorliegende Definition eigentlich den kompositorischen Prozess näher bestimmt bzw. der befragte Lehrer einen prozessorientierten Kompositionsbegriff vertritt.

2.2.1.3 Qualitätsbegriff

Auch hinsichtlich des Qualitätsbegriffs gibt es vereinzelte Hinweise auf subjektorientierte Kriterien, insgesamt ergibt die Analyse aber ein deutliches Überwiegen objektiver Qualitätsmaßstäbe. Nach ihrem Verständnis von kompositorischer Qualität befragt, nehmen viele Lehrer zunächst eine gewisse Abwehrhaltung ein, die sich auf verschiedene Weise äußern kann:

L₁ „Also wenn sich jemand hinstellt und sagt, es gibt ästhetische Kriterien oder so was, und das ist ein gutes Stück, und das ist ein schlechtes Stück, das finde ich erst mal so grundsätzlich Quatsch.“ (58-60)

L₆ „Ich möchte da mal drauf antworten, wie Augustinus geantwortet hat, vor vielen Jahrhunderten, als er gefragt wurde, was die Zeit sei. Da hat er geantwortet: Wenn man mich nicht fragt, weiß ich es, und wenn man mich fragt, weiß ich es nicht.“ (54-56)

L₂ „Ich würde sagen, die Qualität eines Stückes, was ich im Konzert höre, ist für mich anders als die Qualität eines Stückes, was im Kompositionsunterricht entsteht.“ (47-49)

Während das erste Zitat polemisch wirkt und im zweiten kompositorische Qualität zu einem Geheimnis stilisiert wird, beansprucht das dritte eine Differenzierung zwischen künstlerischer Qualität und der Qualität von Schüler-Kompositionen. Der pädagogische Raum gerät hier zu

einem Bereich mit eigenen Gesetzen; die in ihm entstehenden Produkte müssen nicht mit denen von Künstlern konkurrieren.

Welcher Art aber sind die Qualitätsgesetze des pädagogischen Raums? Eine Tendenz besteht nachweislich darin, dass manche Lehrer ihre eigene Wahrnehmung zum Maßstab erheben und somit die Kompositionen ihrer Schüler aus subjektiver Perspektive beurteilen:

L₆ „... eine Frage ist, ob eine Geste [Gedankenpause] glaubwürdig ist. Ich will nicht sagen wahr ist, ja, weil wir täuschen, und wir machen alles. Wir sind zu allen Schandtaten immer wieder auch unfreiwillig, wenn wir uns beste Mühe geben, immer wieder bereit. Sondern es geht darum, ist sie wirklich, wirkt sie glaubwürdig? Ich bewerte das nicht mit gut oder schlecht, oder grausam oder schön, sondern: Glaube ich das jetzt, ja?“ (158-163)

L₅ „[deutliches Ausatmen] Kompositorische Qualität [geflüstert], das ist natürlich heutzutage schwer. Die Qualität äußert sich bei mir in erster Linie, nein - der Anspruch, der Anspruch, den ich an eine Komposition habe, an Qualität habe, ist eigentlich, dass die Komposition mich erst mal packen muss, ja? Sie muss mich gefangen nehmen, und sie muss mich durchführen und nicht wieder loslassen.“ (35-39)

Das erste Zitat setzt kompositorische Qualität mit Authentizität gleich, im zweiten Zitat gilt überzeugende Ausdruckskraft als Qualitätskriterium. Offen bleibt in beiden Fällen, welche Merkmale einer Komposition dazu führen können, dass sie vom Lehrer als authentisch bzw. ausdrucksstark wahrgenommen wird. Für einen praxistauglichen Qualitätsbegriff sind die subjektiven Aussagen der obigen Zitate deshalb relativ schwach. Um einiges konkreter fällt dagegen die Beschreibung des Qualitätsbegriffs in folgendem Zitat aus:

L₃ „Also, Musik hat ja sehr stark was zu tun mit Intuition, und da können wir auch sehr viel für unser Leben lernen, finde ich. Also, für mich ist Intuition, wenn eine Art instinktives oder emotionales Handeln mit einer Reflexion zusammen kommt, aber in einer Gleichzeitigkeit. Und das spielt in der Musik eine ganz entscheidende Rolle. Also, ich kann nicht sagen, ob jetzt Musik gut ist oder schlecht ist oder so, aber sie kann in sich stimmig sein und dann, dann ist sie gut ... Und ich habe persönlich ein sehr starkes Empfinden von Relation, also ob zwei Dinge im richtigen Verhältnis zueinander stehen. Und ich habe nicht unbedingt das Empfinden immer dafür, ob das Ding an sich richtig ist ... Weil mich das auch weniger interessiert, weil wenn die Relationen stimmen, dann ist es auch richtig.“ (294-306)

Dieser Lehrer geht über die bisher getroffenen Aussagen hinaus, indem er auf objektive Merkmale der zu beurteilenden Komposition Bezug nimmt. Wenn man stimmige Relationen zum Qualitätsmaßstab erhebt, so ist damit etwas angesprochen, was im Notentext ausfindig gemacht werden kann. Ein Lehrer kann das von ihm wahrgenommene Verhältnis

beispielsweise zweier musikalischer Passagen beschreiben, er kann es zur Ausdrucksintention des Stückes in Beziehung setzen und auf dieser Basis ein ästhetisches Urteil fällen. Für den Schüler ergibt sich hieraus ein Anhaltspunkt, der seine weitere Arbeit an der entstehenden Komposition positiv beeinflussen kann (vgl. Kapitel II/2.2.9.1).

Mit welchem Maß an Konkretion ein Qualitätsurteil abgegeben wird, hängt immer von den Zielsetzungen des Lehrers bzw. seiner allgemeinen musikästhetischen Einstellung ab. Einigen Lehrern ist es beispielsweise wichtig, dass man anhand des Notentextes eine Auseinandersetzung mit dem musikalischen Material erkennen kann, dass sich eine Idee aus der anderen heraus entwickelt oder die Komposition formale Geschlossenheit aufweist. Historische Vorbilder sind bei der Beurteilung für viele Lehrer von Bedeutung, denn schließlich ist etwa das Gefühl für stimmige musikalische Relationen kein angeborenes Vermögen, sondern eine durch Beschäftigung mit Musik erworbene Fähigkeit. Dass die Lehrer trotz der übereinstimmenden Ansicht, sich an Kunstwerken orientieren zu müssen, unterschiedliche Qualitätsmaßstäbe entwickeln, mag nicht verwundern. Im folgenden geht es darum, diese Unterschiedlichkeit transparent zu machen:

L₉ „Natürlich muss es originell sein. Es darf nicht Tschaikowski nachgemacht werden usw.“ (397-398)

L₁₀ „Unter kompositorischer Qualität verstehe ich, dass erst mal das Handwerkliche in Ordnung sein muss. Dass da, wo Fis steht, nicht Ges stehen darf. Und so weiter.“ (14-15)

L₉ „... und sehe da also die Qualität auch eines Werkes, dass es harmonisch logisch ist - das ist natürlich ein Problem, was harmonisch logisch ist, ja, das müssten wir extra behandeln.“ (32-33)

L₁₀ „... dass die Form zu erkennen ist, darauf lege ich Wert, damit es nicht wild ausartet. Damit man nicht einfach hineinpackt, was einem gerade zur Hand kommt, ja, damit da auch eine Entwicklung möglich ist.“ (160-162)

L₁₀ „... und es muss natürlich, oder es sollte natürlich, ein entsprechendes, oder auch zwei oder drei Themen sollten hörbar sein, immer wieder, auch wenn sie nur zum Teil als Motiv wiedergegeben werden.“ (17-19)

Als einzelne Qualitätskriterien mögen die Beispiele zwar auf relevante Aspekte verweisen (Originalität, handwerkliche Richtigkeit, formale Geschlossenheit, Entwicklung im Sinn von Veränderung und Wiederkehr), insgesamt sind sie aber als Grundlage für die Beurteilung von Schüler-Kompositionen noch unzureichend. Einem Lehrer fällt die Problematik seines Qualitätsverständnisses selbst auf, indem er hinterfragt, was eigentlich als harmonisch logisch

gelten kann. Im Falle eines Qualitätsbegriffs, der sich an der Musik vergangener Epochen orientiert, ist es sicherlich nicht schwer, Argumente für harmonische Logik aufzufinden. Da eine solche Einstellung aber z.B. die Beurteilung von zeitgenössischer Musik unmöglich macht, bemühen sich viele Lehrer um Maßstäbe, die in der Musik von Vergangenheit und Gegenwart gerade das Verbindende suchen und somit unabhängig von historischen Kriterien auf unterschiedlichste musikalische Stile anwendbar sind:

L₇ „Wenn ich als Juror bei Kompositionswettbewerben lese, die Partituren, gucke ich natürlich nach der Qualität. Wo finde ich die? Zunächst mal in der Anlage der Noten-Handhabung, der Behandlung. Wie notiert einer in einem Instrument, für das Instrument? Ist es gegen ein Instrument geschrieben oder für ein Instrument? Dann sieht man eventuell - also, die Frage heißt, sehe ich dann eventuell kontrapunktische Ideen, arbeitet er kompliziert, komplex in seinen Gedanken oder schreibt er einfach Ton über Ton? Welche klangliche Ausbreitung findet er? Bleibt er in einem ganz sachlichen und spröden Bereich, oder versucht der irgendwas doch Großräumiges herzustellen, indem er die Klänge verändert? Und dann wenn, wie macht er das? Macht er das mit Gewalt? Sucht er nur große Septimen und kleine Sekunden, damit es schrill klingt? ... Dass also nicht nur Dissonanzen - wie es ja doch überwiegend in der heutigen Zeit doch benutzt wird - dass nicht die Dissonanz den Vorrang hat, damit es eine ist, sondern wird sie benutzt, um was auszudrücken und wird sie auch wieder entspannt? Wobei eine Entspannung von der Dissonanz nicht in eine Konsonanz unbedingt sein muss, das kann wieder eine Dissonanz sein. Aber man kann feststellen, ob eine Dissonanz zu einer nächsten dann doch ein Gefälle oder eine Steigung darstellt - das lässt sich hören und empfinden.“ (142-158)

Dieser Lehrer konkretisiert noch einmal, was vorher schon als handwerkliche Richtigkeit, erkennbare musikalische Entwicklung bzw. adäquater Ausdruck von Ideen identifiziert wurde. Neu ist, dass alle Kriterien in eine fortlaufende Argumentation eingebunden sind und an musikalischen Beispielen veranschaulicht werden (z.B. Behandlung von Dissonanzen, gedankliche Komplexität der Darstellung durch kontrapunktische Arbeit, Beherrschung von Notenschrift und instrumentalen Eigenschaften). Hier äußert sich zweifelsohne ein reflektierter Umgang mit der Musik unterschiedlicher Stile und Epochen. In ähnlicher Weise ist die Herleitung von Qualitätskriterien nur noch im folgenden Zitat ersichtlich, welches deshalb abschließend in voller Länge wiedergegeben werden soll:

L₈ „Wenn ich mir die Partitur angucke, und wenn ich ein Stück höre, gibt es Sachen, wonach ich auch suche. Sachen, die mich durch das Stück leiten. Dann frage ich mich: Will der Komponist mit mir kommunizieren, hat er mir überhaupt etwas zu sagen, hat dieses Stück gesellschaftliche Relevanz, künstlerische Relevanz, ist es Kunst? Tut es etwas, was ich verfolgen kann, hat es ein Argument, was ich ja verfolgen will, überhaupt als Mensch? Um ein solches Argument oder solche Kommunikationsversuche zu veranstalten als Komponist gibt es Tricks, handwerkliche Tricks. Sachen, ganz einfach wie Wiederholung, wie Entwicklung, wie Überraschung ... Wenn man

diese Sachen sieht, es kann auch intuitiv sein, in einem Stück von einem Komponisten, der ganz neue Regeln erfunden hat oder ganz anders denkt - trotzdem gibt es etwas, wonach man sucht.“

F „Und diese Dinge, die Sie genannt haben, z.B. Überraschung, Variation - das wäre dann auch etwas, das stilistisch übergreifend wäre? Also, gilt das genauso für zeitgenössische Musik für Sie als auch für traditionelle Musik wie Bach, Mozart?“

L₈ „Absolut. Genau das Gleiche - natürlich macht man das völlig anders, man spricht eine andere Sprache. Trotzdem - wir Menschen sind auch Gewohnheitstiere, wir brauchen unsere Referenzpunkte. Wir können, wenn wir eine Geschichte hören, z.B. es gab einen König mit drei Töchtern und alle drei hatten Holzbeine oder so, wollen wir grundsätzlich zehn Minuten später wissen, was mit den drei Töchtern passiert ist. So funktioniert, glaube ich, Musik. Ja, wie gesagt, ich glaube die Prinzipien, die sind noch gültig, d.h. wenn man eine Sinfonie von Henze hört, die Ideen werden präsentiert, die Ideen werden miteinander vermischt und entwickelt, man kann es, die Musik verfolgen. Selbstverständlich gibt es auch Musik, die in einem anderen Sinne arbeitet ... Wenn man Kurtags ‚Quasi una Fantasia‘ nimmt, das fängt an, indem der Pianist in Gletschertempo, also entsetzlich langsam, eine C-Dur Tonleiter spielt, jeden Ton ungefähr acht Sekunden lang. Das ist aber eine Idee. Statt wo Mozart vielleicht eine Melodie geschrieben hätte. Diese Idee kann man dann auch verfolgen. Eine Idee von einer C-Dur-Tonleiter von extremer Einfachheit, was dann in anderen Sätzen etwas gegenüber gestellt bekommt, was dann extrem schwierig ist, fast unspielbar, ja? Man kann die Ideen verfolgen, man weiß, dass er uns etwas sagen will.“ (24-60)

Wenn dieser Lehrer die Kommunikativität einer Komposition zum Qualitätskriterium erhebt, so fühlt man sich an die eingangs von einem anderen Lehrer erwähnte Ausdruckskraft erinnert. Im voranstehenden Zitat werden aber musikalische Prinzipien, die Kommunikativität erst ermöglichen, aufgeführt und per Beispiel erläutert. Wie bereits in anderen Zitaten stoßen wir auch hier auf die Prinzipien Idee, Wiederholung, Entwicklung, Überraschung. Zudem unternimmt der Lehrer den Versuch, musikalische Entwicklung mit außermusikalischer Entwicklung (dem Handlungsstrang einer Geschichte) zu vergleichen. Hier zeigen sich deutliche Parallelen zu einem Kompositionsbegriff, der Musikstücke als musikalische Erzählungen oder als Problemlösungsprozesse auffasst.

2.2.2 Unterrichtsziele

Als wesentliches Ziel von Kompositionsunterricht kann die Förderung von musikalischer Kreativität gelten⁷⁷. Jenen Textsegmenten, die dieser Kategorie zugeordnet wurden, ist eine

⁷⁷ Die Ziele des Unterrichts wurden nicht explizit abgefragt. Aus diesem Grund haben nur einige Lehrer ihre Zielvorstellungen geäußert, und es muss von einer eingeschränkten Repräsentativität der Ergebnisse des vorliegenden Kapitels ausgegangen werden.

ungenauere Verwendung von Begrifflichkeiten eigen, welche den eigentlichen Kern der Aussagen zunächst verschleiert. Die Analyse der nachstehenden Zitate hat deshalb das Ziel, die Bedeutung des Begriffes ‚Kreativität‘ für die kompositionspädagogische Praxis zu konkretisieren.

L₃ „Weil ich das Wichtigste finde in diesem ganzen Unterricht, dass die Kreativität und die Phantasie, die die mitbringen oder zumindest mitbringen wollen und vielleicht nur begrenzt erst mal bringen, dass wir die freilegen und dass die sich formulieren kann.“ (179-182)

L₆ „Henze hat mal gesagt, jeder Mensch hat sein eigenes Melos, wie er seine eigene Art hat, sich zu bewegen. Und er hat auch mal gesagt, was er so wunderbar an Mozart findet, ist das Muskelspiel der Streicher, und genau das ist es. Das sind auch Formen, die es bei anderen Komponisten gibt, trotzdem haben sie diesen Tonfall, diesen ganz speziellen Tonfall, ja, so wie jemand eine bestimmte Art der Schrift hat oder so, ja?“

F „Geht es darum, das zu entdecken, zu entwickeln?“

L₆ „Es geht jetzt darum, glaube ich, dass zur Darstellung bringen zu helfen, ja? Es ist ja da, ich darf das nur nicht verstellen.“ (646-654)

Die zitierten Lehrer gehen davon aus, dass jeder Schüler etwas ‚Eigenes‘ in den Unterricht mitbringt, dass sich dieses ‚Eigene‘ nicht immer ohne weiteres artikulieren kann, der Unterricht aber dazu da ist, ihm zur Darstellung zu verhelfen. Ein Lehrer bezeichnet das ‚Eigene‘ als Kreativität bzw. Phantasie, der andere zieht es vor, solche Begrifflichkeiten zu vermeiden. Beiden Zitaten gemeinsam ist die (implizite) Annahme von etwas, das nicht von angelernten musikbezogenen Kulturtechniken abhängig ist. Hieraus folgt, dass es sich um etwas anthropologisch Elementares handeln muss, was auch als (naturgegebenes) Vermögen des Menschen, sich auf individuelle Weise musikalisch auszudrücken, umschrieben werden könnte. Der so rekonstruierte Inhalt beider Zitate ist für eine Bestimmung des Kreativitätsbegriffes jedoch unzureichend:

L₈ „... bei jedem Stück versuche ich einen Schritt Richtung absolute Freiheit zu gehen. In dem Sinne, dass sie befreit werden von der Welt des Klavierunterrichts oder des Gitarrenunterrichts oder befreit werden von irgendwelchen Korsetts des 19. Jahrhunderts, ja? Aber auf der anderen Seite auch Disziplin zu vermitteln, indem sie verstehen, was sie tun. Und dass sie das - was ich dann nach 5 Jahren oder so verlange - dass sie mir erzählen können, warum jede Note da ist. Und wenn sie das tun können, dann haben sie schon etwas gewonnen.“ (85-91)

Dieses Zitat macht deutlich, dass Komponieren nicht ein spontanes Entäußern innerer Regungen ist, wie es beispielsweise in der musiktherapeutischen Improvisation stattfindet. Komponieren habe vielmehr etwas mit Disziplinierung der eigenen musikalischen

Ausdruckshandlungen zu tun. An anderer Stelle geht derselbe Lehrer auf die Altersabhängigkeit dieses Anspruchs ein. Demnach sei es für jüngere Schüler durchaus angebracht, spontanen Ausdrucksimpulsen Raum zu geben, ältere Schüler müssten aber zur Reflexion ihres kompositorischen Handelns angehalten werden. Dass der Lehrer angibt, Schüler von der Welt des Instrumentalunterrichts bzw. von „Korsetts des 19. Jahrhunderts“ befreien zu wollen, klingt zunächst sehr radikal. Den Kontext des Interviews berücksichtigend soll dieser Anspruch jedoch nicht als Absage an jegliche Auseinandersetzung mit der Tradition verstanden werden. Dem zitierten Lehrer geht es vielmehr darum, im Kompositionsunterricht die eigenen Vorstellungen der Schüler sowie einen bewussten Umgang mit vermeintlichen musikalischen Normen zu fördern. Diese Idee steht hinter dem Unterricht vieler Lehrer und kommt, wenngleich mit anderen Akzentuierungen, auch im folgenden Zitat zum Ausdruck:

L₇ „Aber das ist ja das Eigentliche, um was es beim Kompositionsunterricht geht, die Kreativität herauszukitzeln. Das Theoretische muss ja parallel laufen, das kann im Kompositionsunterricht nicht auch noch zusätzlich stattfinden. Das setze ich eigentlich dann schon voraus, dass es parallel betrieben wird. Das wird natürlich angesprochen, das ergibt sich. Wenn ich sehe, dass einer halt einen vierstimmigen Satz schreibt und da sind Quintparallelen drin oder Oktaven oder Terzverdopplungen, wo sie nicht sein sollen, dann wird das natürlich erwähnt. Aber großräumig gedacht, ist erst mal im Vordergrund das Ergebnis pur, so wie es aus den Köpfen rauskommt.“ (322-331)

Im Unterricht dieses Lehrers steht die Förderung von Kreativität an erster Stelle. Ich gehe davon aus, dass auch hiermit das pädagogische Anliegen gemeint ist, die eigenen Vorstellungen der Schüler „herauszukitzeln“ bzw. ihnen gerecht zu werden. Auffällig ist, dass der Lehrer Kreativität und Musiktheorie einerseits streng voneinander trennt, andererseits aber betont, dass das Theoretische parallel laufen müsse. Versucht man diesen Widerspruch zu ignorieren und statt dessen die Unterrichtsmethodik des Lehrers zu analysieren, so zeigt sich, dass zunächst „das Ergebnis pur, so wie es aus den Köpfen rauskommt“ von Interesse ist. Von hier aus ergeben sich Anknüpfungsmöglichkeiten für theoretische bzw. ästhetische Erörterungen des Lehrers, so dass der Schüler Musiktheorie bzw. Musikgeschichte aus der eigenen Praxis heraus versteht. Was im vorherigen Zitat nur durch eine Einbeziehung des Interviewkontextes zu rekonstruieren war, ergibt die am aktuellen Zitat vorgenommene Analyse somit explizit: Kreativität ist nicht etwas, das in einem Vakuum entwickelt werden könnte, vielmehr ist davon auszugehen, dass Kreativitätsentwicklung und Aneignung von musikbezogenen Kulturtechniken zueinander in einem wechselseitigen Verhältnis stehen.

Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit den Zitaten kann festgehalten werden, dass zwischen einem anthropologisch gegebenen Vermögen, sich musikalisch auszudrücken und der Entwicklung von musikalischer Kreativität zu unterscheiden ist. Jene Lehrer, die im anthropologischen Sinne argumentieren, scheinen davon auszugehen, dass es im Kompositionsunterricht weniger um Entwicklung von Fähigkeiten denn um ‚Freilegung‘ von vorhandenen Potentialen geht. Da aber kein Individuum nur aus sich selbst schöpft, sondern dessen kulturelle Einbindung und damit kulturbezogene Lernprozesse immer mitzudenken sind, stellt das Konzept der Kreativitätsentwicklung eine sinnvolle Erweiterung des anthropologischen Ansatzes dar.

2.2.3 Unterrichtsinhalte

Welche Inhalte für den Kompositionsunterricht wichtig und welche weniger wichtig sind, wurde bereits anhand der quantitativen Daten ausführlich dargestellt (vgl. Kapitel II/2.1). Demgegenüber hat die Auswertung der qualitativen Daten dazu geführt, Wechselwirkungen zwischen Inhalten und Methoden zu beschreiben (vgl. Kapitel II/2.2.7 bis 2.2.9) bzw. Inhalte unabhängig von ihrer methodischen Aufbereitung zu thematisieren. Letzteres erweist sich für die Inhalte Improvisation, Neue Musik, Populäre Musik und Musiktechnologie als sinnvoll und ist Gegenstand des vorliegenden Kapitels.

In Kapitel II/2.2.3.1 werden die Inhalte Improvisation und Neue Musik behandelt, gegenüber denen die befragten Lehrer besonders kontroverse Standpunkte vertreten. Kapitel II/2.2.3.2 widmet sich den Inhalten Populäre Musik und Musiktechnologie, deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie nur im Unterricht weniger Lehrer eine Rolle spielen.

2.2.3.1 Improvisation und Neue Musik

Gegenüber dem Unterrichtsinhalt Improvisation nehmen die befragten Lehrer eine kontroverse Haltung ein⁷⁸. In manchen Konzepten spielt Improvisation überhaupt keine Rolle, andere Lehrer arbeiten mit Improvisation, berichten aber hinsichtlich der Reaktionen ihrer Schüler von vollkommen unterschiedlichen Erfahrungen. Anhand des Datenmaterials wird deutlich, dass die Lehrer sowohl stilgebundene als auch freie Improvisationsformen in ihren Unterricht einbinden⁷⁹. Erfahrungsunterschiede lassen sich aber vorwiegend für die häufiger zum Einsatz kommende freie Improvisation feststellen:

L4 „Und das ist eigentlich der Vorteil, würde ich sagen, von der Improvisation, dass sie [die Schüler] einfach in der Lage sind, musikalisch Dinge auszudrücken und auch emotional Dinge auszudrücken, die sie mit ihren technischen Möglichkeiten, wenn sie nach Noten spielen, nicht in der Lage sind, einfach zu spielen. Ja? Weil sie einfach noch nicht so, musikalisch so weit sind. Und in der Improvisation haben sie eigentlich die Möglichkeit, den Emotionen auch einen freien Lauf zu geben, und das erscheint mir auch sehr wichtig zu sein, also für sie, für die Kinder.“ (193-199)

Der zitierte Lehrer ist der Auffassung, dass freie Improvisation eine wichtige emotionale Funktion in der musikalischen Ausbildung von Kindern einnehmen kann. Obwohl das instrumentaltechnische Vermögen jüngerer Schüler noch nicht ausreicht, anspruchsvolle Kompositionen zu realisieren, können sie mittels freier, keinem Stil verpflichteter Improvisation bereits vielschichtige Emotionen ausdrücken. Musik rückt damit in den Bereich unmittelbaren Kommunizierens und erlaubt den Schülern die Darstellung von Handlungen und Befindlichkeiten ihrer selbst bzw. fiktiver, der Phantasiewelt entsprungener Personen. Dass die freie Improvisation mit fortschreitenden instrumental Fähigkeiten und musiktheoretischen Kenntnissen für Schüler an Attraktivität verlieren kann, beschreibt das folgende Zitat:

⁷⁸ Ein Lehrer grenzt Improvisation vollständig aus seinem Unterricht aus, weil Komponieren für ihn soviel bedeutet wie ‚erst überlegen und dann schreiben‘ (vgl. L₈ Zeile 572 ff.). Improvisatorische Einfälle stünden dem gegenüber in engerem Zusammenhang mit der Spieltechnik und würden innerhalb kürzester Zeit, quasi reflexartig realisiert. Andere Lehrer verweisen dagegen auf improvisatorisch arbeitende Komponisten der Musikgeschichte und fassen Improvisation als mögliche Vorstufe zum Komponieren auf.

⁷⁹ In der vorliegenden Arbeit wird zwischen stilistisch freier und stilistisch gebundener Improvisation unterschieden. Bailey verwendet hierfür die Begriffe ‚non idiomatisch‘ und ‚idiomatisch‘, womit gemeint ist, dass sich Improvisationen entweder an einem Idiom (z.B. Jazz) orientieren oder derartige Bindungen vermeiden (Bailey 1987). Der Begriff ‚non idiomatisch‘ darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass für diese Art der Improvisation Bindungen vollständig fehlen, vielmehr verweist er darauf, dass Bindungen auch jenseits eines musikalischen Idioms möglich sind (z.B. als graphische Vorlage, die es musikalisch umzusetzen gilt, oder als verbale Vereinbarungen zwischen den improvisierenden Musikern).

L₁ „Freie Improvisation mache ich im Moment weniger ... Weil eben freie Improvisation, da sind die Klangergebnisse nicht immer so befriedigend ... Also, das hängt wirklich von der Altersgruppe ab. Wenn ich also sehe, ich möchte, dass mal jemand sich am Klavier ein bisschen befreit, dann ist das sehr gut. Da finde ich es sehr schön, so was zu machen, aber für jemanden, der also auch schon so was Tonales auch schon hinbekommen hat, und schon so was komponiert hat, da kann ich das eigentlich vergessen, da mache ich es dann auch nicht so gerne.“ (295-310)

Hier klingt an, dass Schüler große Vorbehalte gegenüber dem Klangergebnis freier Improvisationen haben können. Möglicherweise sind ihre Hörerfahrungen so stark in tonalen Zusammenhängen verwurzelt, dass die Bereitschaft, sich auf neue Klänge einzulassen, fehlt. Andererseits ist es aber auch möglich, dass freies Improvisieren eher für jüngere Schüler geeignet ist und daher altersabhängig eingesetzt werden sollte.

Analog zur freien Improvisation können auch die Standpunkte der Lehrer gegenüber dem Unterrichtsinhalt Neue Musik als kontrovers bezeichnet werden. Anhand des Datenmaterials zeigt sich jedoch, dass der größere Teil der Lehrer dem pädagogischen Potential von Neuer Musik aufgeschlossen gegenüber steht:

L₃ „Das ist dieses ganz offene Feld im 20. Jahrhundert, was ich auch so spannend finde, weil dadurch die Kinder einen viel unmittelbaren Bezug kriegen in die Welt des Komponierens, der Musik überhaupt und von daher viel frischer an ältere Stücke wieder herangehen können. Denn die spielen ja auch alle Instrumente, die komponieren ja nicht nur.“ (76-79)

Das Hören von und Experimentieren mit ungewohnten Klängen, so bemerkt dieser Lehrer, kann sich auf den Umgang mit Musik früherer Jahrhunderte positiv auswirken. Ein anderer Lehrer sieht in der Neuen Musik ‚eine Art Plattform‘, die den Schülern geeignete Anregungen für das eigene Komponieren bieten kann (vgl. L₁ Zeile 247). Beide Lehrer gehen davon aus, dass es wichtig ist, die Hörgewohnheiten der Schüler zu irritieren bzw. den Lernenden musikalische Wege aufzuzeigen, die jenseits von Konventionen der Tonalität verlaufen. Für die Lehrer von geringerer Wichtigkeit als das Hören und Realisieren zeitgenössischer Musik ist die rein technische Vermittlung von Kompositionsprinzipien des 20. Jahrhunderts (z.B. Zwölftontechnik). Statt dessen wollen sie ihre Schüler dazu anregen, gerade die interpretatorischen Freiräume dieser Musik kennen zu lernen und für die eigene Arbeit nutzbar zu machen. Doch nicht immer, so belegt das folgende Zitat, läuft die Vermittlung von Neuer Musik ohne Schwierigkeiten ab:

L₁ „[[]] aber ich bin da auch irgendwie wirklich aus pragmatischen Gründen manchmal sehr zurückhaltend, weil ich also merke, wenn dann also das Bedürfnis danach sehr, sehr schwach ausgeprägt ist, und das ist leider eben hin und wieder so, dann, dann rühre ich das erst gar nicht an.“ (253-256)

Dieser Lehrer nimmt die Interessen seiner Schüler ernst, was dazu führt, dass er Neue Musik nur dann im Unterricht behandelt, wenn dies ohne Widerstand der Schüler möglich ist. Damit handelt er zwar im Sinne eines schülerorientierten Unterrichts, gleichzeitig stellt sich aber die Frage, ob man es Schülern immer leicht und recht machen sollte. Meiner Ansicht nach ist Lernen nur durch Überwindung von Widerständen möglich. Aus diesem Grund käme gerade Unterrichtsinhalten, die bei Schülern Widerstand hervorrufen, eine besondere Bedeutung zu. Hieraus folgt, dass eine Entscheidung gegen den Unterrichtsinhalt Neue Musik nicht mit dem Prinzip der Schülerorientierung begründet werden kann. Ebenfalls problematisch, da sie u.a. die Experimentierfreude von Kindern anerkennt, ist die gegen eine Einbeziehung von Neuer Musik gerichtete Argumentation des folgenden Lehrers:

L₁₀ „Ja, mit Schülern ist das so schwierig. Erstens mal kennen die viel zu wenig, weil sie es auch noch nicht spielen können im Klavierunterricht, und wann hören die so was mal im Konzert, ja? Das ist also sehr schwierig. Ich finde, man muss da hineinwachsen. Das dauert eine gewisse Zeit, und dann macht man auf das, auf das aufmerksam.“ (237-240)

Der zitierte Lehrer spricht sich deshalb gegen Neue Musik im Kompositionsunterricht aus, weil Kinder seiner Meinung nach noch nicht in der Lage sind, diese Musik selbst zu spielen. Hier wäre einzuwenden, dass gerade Konzepte der Neuen Musik auch mit geringen instrumentaltechnischen Fertigkeiten bewältigt werden können, da es ja häufig darauf ankommt, mit Klängen zu experimentieren und zu improvisieren. Das Argument, Kinder würden in Konzerten nur wenig Neue Musik hören, ist zwar sachlich richtig, die Schlussfolgerung, die der Lehrer zieht, führt jedoch in einen Teufelskreis. Neue Musik, so meine Auffassung, kann nur dann ein Publikum finden, wenn nachwachsenden Generationen ein Zugang zu ihr vermittelt wird. Dass sich insbesondere jüngere Schüler ungewohnten Klängen mit Interesse und Neugier nähern, belegt beispielsweise eine Studie von Ditter-Stolz. Nach Ditter-Stolz sind frühe Erfahrungen mit Neuer Musik deshalb wichtig, weil sie das Rezeptionsverhalten dauerhaft prägen und somit eine von Vorurteilen freie Wahrnehmung von Neuer Musik auch in späteren Lebensjahren wahrscheinlich machen (Ditter-Stolz 1999).

2.2.3.2 Populäre Musik und Musiktechnologie

Obwohl sich die befragten Lehrer keineswegs als Sachverständige auf dem Gebiet der Populärmusik verstehen, gibt es erste, noch vorsichtige Bemühungen, diese Musik in den Unterricht einzubeziehen:

L₁ „Für die Schüler ist das teilweise, also vielleicht sogar mit einer der Auslöser überhaupt bei mir anzuklopfen. Ja, also ich habe sogar ein, zwei Schüler, die also ein bisschen sogar aus dieser Ecke vielleicht kommen und das, also vor allem das professionalisieren wollen.“ (356-359)

Im weiteren Gespräch berichtet dieser Lehrer von seinem generellen Interesse an der Thematik und eigenen Versuchen, sich in die Kompositionspraxis populärer Musik einzuarbeiten. Allerdings erkennt er auch Grenzen, die vornehmlich im Bereich des Textens, welcher zum Songwriting untrennbar dazugehört, zu finden sind. Meiner Meinung nach kann es nicht die Aufgabe ‚klassisch‘ ausgebildeter Komponisten sein, neben der Vielfalt, die allein die kunstmusikalische Tradition bietet, auch noch das umfangreiche Feld populärer Musikstile abzudecken. Wesentlich erscheint mir aber, dass sich ein Lehrer um die Stärken seiner Schüler bemüht, auch wenn er dabei ggf. auf Fachleute anderer Musikrichtungen zurückgreifen muss. Kooperationen zwischen verschiedenen orientierten Kompositionslehrern wären aus meiner Sicht ebenso begrüßenswert wie eine möglichst breite kompositorische Grundausbildung.

Bestandteil einer solchen Grundausbildung sollten auch die gegenwärtigen Entwicklungen der Musiktechnologie sein, mittels derer selbst Kinder und Jugendliche, die (noch) kein Instrument spielen, erste kompositorische Erfahrungen sammeln können. Dass der Umgang mit Computern und Software-Programmen eine verantwortungsvolle pädagogische Anleitung voraussetzt, versteht sich dabei von selbst.

L₃ „Das [der Workshop] war natürlich überfüllt, da waren was weiß ich wie viele Kinder da und Jugendliche, und er [ein Kollege] war nur so erschrocken, dass die da dann zwar versucht haben, mit den Knöpfen da rumzumachen, alles, aber die wussten nicht mal, was eine Dominante ist.“ (605-608)

Computer-Workshops, so gibt dieses Zitat zu erkennen, sollten Schüler nicht zu der Annahme verleiten, dass technische Errungenschaften fundierte Kenntnisse bzw. Fertigkeiten ersetzen können. Statt dessen wäre von pädagogischer Seite dafür zu sorgen, dass die Möglichkeiten

der Computertechnik als Erweiterung eines parallel zu erwerbenden musikalischen Handlungsrepertoires aufzufassen sind bzw. bei der Entwicklung dieses Handlungsrepertoires als Hilfsmittel zur Verfügung stehen:

L₇ „Ja, das ist oft das eigentliche Problem, dass die nicht in der Lage sind, das richtig aufzuschreiben. Aber das ist dann wieder eine Frage der Zeit, bis sie es dann beigebracht kriegen. Inzwischen gibt es ja Notenschreibprogramme, und einen PC hat inzwischen so gut wie jeder zuhause. Und die Schreibprogramme kosten auch nicht mehr viel, insofern kann ich nur sagen, das ist eine hervorragende Sache, dass man sich solche Dinge kaufen kann. Und der das jetzt wirklich dann hier kreativ betreibt, kann durch Notationsprogramme automatisch richtige Noten hinschreiben lassen. Weil wenn eine punktierte Viertel ist und eine Achtel hintendran und untendrunter ist eine Halbe, sortieren sich ja die Zeichen von selbst. Denn das ist nämlich das eigentliche grafische Problem. Manche, die schreiben dann einfach nebeneinander, in der ersten Stimme, mal als Beispiel. Die zweite Stimme steht schon bereits enger zusammen geschrieben, und der Schüler sieht das auch noch gar nicht unbedingt, dass das da nicht übereinander ist. Aber es ist rein praktisch gesehen eine Katastrophe, wenn man das spielen muss als einer, ja? Einen vierstimmigen Satz, vier Systeme, und die stehen kreuz und quer, das lässt sich nicht mehr spielen. Und das lässt sich eben mit diesen Computerprogrammen ganz fantastisch machen. Und dabei lernen die es auch, automatisch, weil sie ja gezeigt kriegen: Da rückt dann die Note automatisch plötzlich auf die unten drunter, wo sie hingehört, ja? Es ergibt sich dann vieles von selbst. Eine Hilfe, das Ganze.“ (413-430)

Dieses Zitat ist der einzige Hinweis auf einen Einsatz von Notationsprogrammen im Kompositionsunterricht. Deutlich wird, dass sich den Schülern die Logik mehrstimmigen Notierens mit Hilfe entsprechender Software verhältnismäßig leicht erschließt. Auf dem Hintergrund der Tatsache, dass Notation von den Lehrern als eines der schwersten Lernfelder im Unterricht eingeschätzt wird (vgl. Kapitel II/2.2.10), erscheint es sinnvoll, die Einbeziehung von technischen Hilfsmitteln in diesem Punkt zu überdenken.

2.2.4 Unterrichtsprinzipien

Die befragten Lehrer handeln nach pädagogischen Prinzipien, die wir als Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung, Schülerorientierung sowie als gleichberechtigte Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern bezeichnet haben.

Pädagogische Prozesse laufen sicherlich niemals ‚gleich‘ ab. Es macht allerdings einen Unterschied, ob ein Lehrer seinen Schülern etwas Bestimmtes beibringen will (in diesem Fall

gäbe es ein operationalisierbares Lernziel und eine Methode, die zu diesem Lernziel führen soll) oder ob er das Unterrichtsthema spontan aus den Interessen der Schüler herleitet. Flexibilität in Hinblick auf Zielsetzung und Methodenwahl scheint den Angaben der Lehrer zufolge für den Kompositionsunterricht von besonderer Bedeutung zu sein:

L₁ „Ich gebe auch etwas größeren Gruppen Unterricht, und da bereite ich dann auch schon mal etwas vor, wo ich dann etwas ganz Bestimmtes mit erreichen will. Oftmals mache ich aber auch die Erfahrung, dass das eben dann gerade so ein bisschen konterkariert wird, von dem, was dann kommt. Dann kommen da ganz, ganz tolle Dinge dann vielleicht, und dann sagt man sich, ja verdammt, jetzt hat man was vorbereitet, das kannst du jetzt eigentlich weg tun, weil das ist eigentlich jetzt viel, viel besser, was da kommt, oder beziehungsweise ganz anders, und das, was ich jetzt gemacht habe, passt jetzt überhaupt nicht dazu. Ich bin dadurch nicht zu so einem großen Freund der absoluten Durchplanung geworden.“ (153-164)

Zitate wie dieses verdeutlichen, dass sich die allgemeine Auffassung, der Lehrer müsse den Unterricht planen und damit den Lernweg der Schüler festlegen, für den Kompositionsunterricht als ungeeignet erweist. In ähnlichem Sinne, wenngleich in seiner Haltung gegenüber Pädagogik um einiges radikaler, argumentiert auch der folgende Lehrer:

L₆ „... die einzige Methode, die überhaupt der Erfindungssache Kunst angemessen ist, bei der Vermittlung, ist die Methode, die ich in dem Moment, wo ich sie anwende, erfinde. Ja? Weil sie sonst etwas Starres, Vorgeprägtes hat, das eigentlich nur behindert.“ (90-93)

Hier wird kompositionspädagogischen Bemühungen bzw. dem Versuch, diese systematisch zu erfassen, eine klare Absage erteilt. Andererseits ist die Einsicht, dass der Unterricht flexibel gestaltet werden muss, für wissenschaftliche Zwecke ein sehr aussageschwacher Grundsatz. Betrachtet man das Unterrichtsprinzip der Schülerorientierung, so konkretisiert sich, was mit Flexibilität im Einzelfall gemeint sein könnte. Im folgenden Zitat wird beispielsweise von der Möglichkeit berichtet, schülerorientiert zu einem Unterrichtsthema zu gelangen:

L₂ „Jetzt ist so eine Schülerin gekommen, die also versucht hat gleich irgendwie eine Vorstellung, eine innere, die sie so hat, ein Gefühl für eine bestimmte Sache, musikalisch auszudrücken. Und sie hatte da ein Gedicht genommen von Sarah Kirsch und dieses Gedicht als Inspiration, als Vorlage, als Ausgangspunkt genommen. Und da sag' ich dann nicht nein, also wenn der Schüler also so eine Absicht hat, ist das sehr begrüßenswert, weil es ist dann das, was eben für ihn der Ausgangspunkt ist. Und es wäre einfach schlecht, wenn man jetzt sagt: OK, heb' es auf für später, wir machen jetzt erst mal das. Also die Erfahrung macht man sowieso nur beim Schreiben, und da ist es eigentlich egal, ob man nun das eine oder das andere macht.“ (247-255)

Als Hauptaussage dieses Zitats kann festgehalten werden, dass der Lehrer die Initiative der Schülerin begrüßt und ihren Vorschlag zur Grundlage des weiteren Unterrichts macht. Dieser wird hier zwar nicht beschrieben, aber es ist anzunehmen, dass er in Anlehnung an das Modell, welches in Kapitel II/2.2.9 entwickelt wird, abläuft. Natürlich bringen Schüler nicht nur Ideen mit in den Unterricht, sondern, wie das nächste Zitat zeigt, auch vollständige Stücke, die dann eine ganz andere Reaktion des Lehrers nach sich ziehen können:

L₃ „[[]] wie jetzt der M. zum Beispiel, der kam dann an, und der kam mit seinen etwas verbogenen Musical-Schnulzen an und hat aber jede Menge produziert, der legte mir erst mal so einen Stapel Klavierstücke auf den Tisch, wo ich dachte: Mensch - ja, der ist einfach fleißig, der will auch was ausdrücken. Und dann merkte man sehr schnell, der hat in Harmonielehre kaum eine Ahnung und macht das so frei nach Gehör, und das ist sehr ungeschickt noch so. Und dann habe ich ihn halt da gezielt in diesem Bereich Dur-Moll-Tonalität erst mal eine Basis gegeben in Harmonielehre, dass er lernen konnte, wie man jetzt die Akkorde sinnvoll miteinander verbindet. Dass dann auch das heraus kommt, was er sich vorstellt.“ (157-168)

Da das Stück in diesem Fall schon vorliegt, kann es im Unterricht nicht mehr um das Erfinden von musikalischen Strukturen gehen. Statt dessen sucht der Lehrer nach geeigneten Mitteln, die den Schüler in die Lage versetzen sollen, das Potential des gewählten Kompositionsstils möglichst vollständig auszuschöpfen. Im obigen Beispiel ist die Vermittlung von Grundlagen der Harmonielehre angebracht, weil bestimmte harmonische Wendungen für den Stil, in dem sich der Schüler ausdrückt, charakteristisch sind. Ähnlich wie beim ersten Zitat bildet auch hier die Akzeptanz der Schüler-Vorgabe eine Basis für weitere methodische Entscheidungen des Lehrers.

Dass Lehrer nicht immer durch eine konkrete Vorgabe der Schüler zu schülerorientiertem Verhalten veranlasst werden, zeigt das folgende Zitat. Hier berichtet ein Lehrer von seiner differenzierten Vorgehensweise hinsichtlich des Spiels von Kadenzen als einer Übung, die nicht für alle Schüler gleichermaßen sinnvoll sein muss. Schülerorientiertes Verhalten ist in diesem Fall nur möglich, wenn es dem Lehrer gelingt, Stärken und Schwächen seiner Schüler einzuschätzen und hieraus pädagogische Konsequenzen abzuleiten, die jeden Schüler in seiner individuellen Entwicklung unterstützen:

L₃ „Da muss ich immer ein bisschen aufpassen. Der M., der spielt dann auch Klavier, der spielt natürlich auch Kadenzen auf dem Klavier. Und das sollen sie dann auch machen, das sollen sie auch ausprobieren, und das machen sie sowieso, weil sie das interessiert. Der R. spielt nicht Klavier, der spielt Klarinette ... Und der, wenn ich den jetzt verdonnern würde, er soll jetzt Kadenzen spielen, das wäre furchtbar für den. Und - okay, dann ist er halt in dem Bereich ein bisschen langsamer, dafür schreibt er dann andere Stücke wieder, ja, und irgendwann

kommt vielleicht sein Bedürfnis, das zu lernen, weil er das eben auch umsetzen will. Ja, oder wir stoßen immer wieder auf diese Grenze, ja, und das sehe ich nicht so puristisch.“ (261-271)

Dieses Zitat spiegelt über das bereits Gesagte hinaus die Überlegung wider, dass Kompositionsschüler von selbst ein Interesse für relevante Inhalte entwickeln können. Dementsprechend betonen manche Lehrer auch, sie wollten den Schülern jene Mittel an die Hand geben, welche sie zur Verwirklichung ihres momentanen Ausdruckswunsches benötigen. Am Anfang methodisch-inhaltlicher Entscheidungen steht also immer die Intention des Schülers. Sie zu erwecken bzw. ihr gerecht zu werden, ist die vorrangige Aufgabe des Lehrers. Handelt ein Lehrer nach dem Prinzip der Schülerorientierung, so könnte dies beispielsweise dazu führen, dass ein Schüler durch intensive Beschäftigung mit Harmonielehre kompositorische Fortschritte macht, während ein anderer Erfolge durch Improvisation erzielt.

Um der Vielfalt an Entwicklungspotentialen gerecht zu werden, versuchen einige Lehrer, kompositorischen Fortschritt prozessorientiert zu definieren:

L₂ „Im Kompositionsunterricht ist für mich entscheidend, dass eine Bewegung stattfindet beim Schüler, im Inneren eines Schülers ... Es gibt Schüler, die sind sehr pfiffig, es gibt Schüler, die sind sehr aktiv, es gibt Schüler, die sind zugeballert, sag ich mal so, die hören ständig irgendeine Musik, die müssen die hören, und diese Musik ist über ihrem Wesen drüber gestülpt, und was jetzt rauskommt, das ist von Fall zu Fall sehr unterschiedlich. Also, wenn der Schüler jetzt, sagen wir mal eine, ein Stück, was er, wenn er viel erfindet, ja? Es gibt solche Schüler, die schreiben, die denken sich viel Musik aus, haben große Schwierigkeiten es aufzuschreiben. Ich bin dann sehr glücklich, wenn es gelungen ist, dass sie dieses Stück aufschreiben. Für mich wäre dann also eine Qualität, die der Schüler gewonnen hat, dass er etwas, was ihm eingefallen ist, aufschreiben kann.“ (49-59)

Prozessorientiertes Vorgehen bedeutet, dass die Ziele individuell für jeden Schüler abgesteckt und der Entwicklung angepasst werden. Anders als im Instrumentalunterricht, wo bestimmte technische oder musikalische Entwicklungsschritte in individuellem Tempo zu bewältigen sind, gibt es im Kompositionsunterricht kein allgemeingültiges Ziel, außer vielleicht jenem, in Auseinandersetzung mit der Tradition die eigene Musiksprache zu finden (vgl. Kapitel II/2.2.2). Da aufgrund einer so offenen Zielsetzung auch die Inhalte nicht verbindlich festgelegt werden können, bleibt nur die Möglichkeit, sie im Lehrer-Schüler-Dialog gemeinsam zu bestimmen. Viele Lehrer bezeichnen die gleichberechtigte Kommunikation mit Schülern als Basis ihres Unterrichts:

L₅ „Wobei es am Anfang eine schwere Zeit gibt, wo wir uns irgendwo zusammenraufen müssen. Mit meinem kleinen Schüler, der jetzt in die dritte Klasse kommt, habe ich also anderthalb Jahre zu tun gehabt, bis wir überhaupt zueinander gefunden haben. Und man merkt das auch an der Reaktion, an dem, was zum Schluss als Komposition und wenn es noch so klein ist, rauskommt - irgendwo kommt, öffnet er sich ja, das Innenleben, ja, irgendwo öffnet er sich dann, wenn das Vertrauensverhältnis da ist, und vorher bleibt das irgendwo oberflächlich. Und dann hat man es eigentlich, wenn man dann dieses Vertrauensverhältnis hat, denke ich mal, geht das eigentlich. Und wie ich das erhalte, ja, ich weiß es nicht, wahrscheinlich - da müssen Sie eigentlich meine Schüler fragen [lacht] - ich nehme an, ganz einfach, dass ich die respektiere als das, was sie sind, als kleine Komponisten irgendwo.“ (77-89)

Dieses Zitat zeigt deutlich das Bemühen des Lehrers um die Persönlichkeit des Schülers. Besonders bemerkenswert ist die Tatsache, dass der Lehrer seinen Schüler als ‚Kollegen‘ respektiert, ihm Vertrauen entgegenbringt und um eine Unterrichtsatmosphäre bemüht ist, die den Schüler zu authentischen Äußerungen ermutigt. Im weiteren Gesprächsverlauf betont derselbe Lehrer noch, er wolle seinen Schülern keine Instruktionen erteilen, wie sie etwas zu machen hätten. Diese Einstellung ist unter den befragten Kompositionslehrern sehr verbreitet. Auf die Frage nach der Bedeutung eines zwischen Lehrer und Schülern bestehenden Vertrauensverhältnisses findet sich nur ausnahmsweise eine hierzu konträre Aussage wie die folgende:

L₁₀ „Das spielt insofern für mich eine Rolle, als der Schüler ja abnehmen soll, was ich wünsche, was ich von ihm fordere, dass er erkennt, dass ich's in jedem Fall, auch wenn ich mal mit ihm um sonst etwas ringe, um einen angeblich falschen Ton, dass er erkennt, dass es seinem Stück dient ... “ (47-49)

Dieser Lehrer geht anders als die Mehrzahl der befragten Lehrer davon aus, dass kompositorische Fertigkeiten durch eine vom Lehrer festgelegte Instruktionsreihenfolge erworben werden⁸⁰. Weitaus häufiger, und damit das erste Zitat bestärkend, sind Auffassungen, die der Meinung der Schüler einen größeren Raum zugestehen:

L₇ „Das [Vertrauensverhältnis] baut sich von selbst auf. Das baut sich dann auf, wenn ich als Lehrer offen bin für das, was der Schüler mir anträgt, und dass ich ihn auch reden lasse und erklären lasse. Dass ich nicht sage, nein halt, das ist falsch, sondern er muss erst mal sich äußern und erst mal Material liefern, um dann darüber zu reden. Dass man sagt, hier das eventuell müsste jetzt anders klingen, warum auch immer, ja, das sind so Sachen, die man dann entsprechend bei den Stücken rausfindet.“ (227-231)

⁸⁰ Besagter Lehrer orientiert sich an der musikgeschichtlichen Entwicklung, schreitet also von ‚einfachen‘ harmonischen Verhältnissen zu ‚modernen‘ Klängen bzw. Klangverbindungen voran.

Vertrauen zwischen Kompositionsschülern und -lehrern, so ließe sich paraphrasieren, ist nur dann möglich, wenn die Lehrer dazu in der Lage sind, den ästhetischen Standpunkt ihrer Schüler unabhängig vom Entwicklungsstadium ernst zu nehmen. Fühlen sich die Schüler akzeptiert, so kann die Lehrer-Meinung nicht als Dogma missverstanden werden, sondern gilt als gleichberechtigte Auffassung, über die es nachzudenken lohnt. Verbesserungsvorschläge des Lehrers sind in einer solchen Unterrichts Atmosphäre immer optional, d.h. es liegt in der Verantwortung des Schülers, sie anzunehmen oder abzulehnen.

2.2.5 Sozialformen des Unterrichts

Bereits in Kapitel II/2.1 wurde gezeigt, dass Kompositionsunterricht sowohl im Einzel- als auch im Gruppenunterricht stattfindet bzw. beide Unterrichtsformen häufig miteinander kombiniert werden. Zur Ergänzung dieser Angaben haben wir die Lehrer darum gebeten, Vor- und Nachteile der verschiedenen Sozialformen des Unterrichts gegeneinander abzuwägen (vgl. Fragebogen/Frage 21). Als Ergebnis der Datenanalyse kann festgestellt werden, dass fast ebenso viele Argumente für wie gegen Einzelunterricht bzw. ebenso viele Argumente gegen wie für Gruppenunterricht angeführt wurden⁸¹.

Die Bevorzugung von Einzel- gegenüber Gruppenunterricht wird von den Lehrern wie folgt begründet⁸²: Im Kompositionsunterricht solle der Schüler vor allem individuell gefördert werden, d.h. sein Lerntempo und Lernverhalten sei ebenso zu berücksichtigen wie musikalische Präferenzen bzw. beim Komponieren auftretende Schwierigkeiten. Diesem Anspruch könne man im Einzelunterricht besser gerecht werden, da Gruppenunterricht den Schwerpunkt auf sozial-kommunikative Aspekte legen und damit der Konzentration auf individuelle Entwicklungswege zuwider laufen würde. Weitere Argumente gegen Gruppenunterricht sind Interessendivergenzen und unterschiedliche Leistungsstände der Schüler, welche zu Über- bzw. Unterforderungen führen könnten, sowie die Notwendigkeit, Schüler-Kompositionen ausführlich besprechen zu müssen. Würde letzteres im Gruppenunterricht erfolgen, so hätte dies negative Auswirkungen auf die Zeitplanung.

⁸¹ Die Kategorie pro Einzel-/kontra Gruppenunterricht verzeichnet 24 Nennungen, die Kategorie pro Gruppen-/kontra Einzelunterricht nur wenig mehr, nämlich 27 Nennungen.

⁸² Belege für sämtliche Aussagen des vorliegenden Kapitels finden sich in den Fragebögen. Auf Zitate wurde weitestgehend verzichtet, da die Lehrer meist nur stichwortartig geantwortet haben.

Außerdem ginge, wenn der Unterricht in die Länge gezogen werden müsste, die Aufmerksamkeit der gerade nicht im Mittelpunkt stehenden Schüler möglicherweise verloren.

Es ist ein musikpädagogischer Erfahrungswert, dass Gruppenunterricht die Vorteile von Einzelunterricht, die hier vor allem in der Möglichkeit zu individueller Förderung des Schülers erblickt wurden, nicht ersetzen kann. Befürworter von Gruppenunterricht geben aber zu bedenken, dass musikalisches Lernen auch von Faktoren beeinflusst wird, die Einzelunterricht gerade nicht zu bieten hat. Sie beurteilen die soziale Komponente der Gruppensituation positiv, indem sie in ihr die Grundlage für Synergieeffekte und gegenseitige Motivation erkennen. Im Gruppenunterricht sei nicht der Lehrer der einzige Kritiker, sondern die Schüler erhielten Rückmeldungen von ebenfalls Lernenden. Die vielfältigen Anregungen unterschiedlicher Menschen forderten zu Diskussionen und damit zur ästhetischen Meinungsbildung heraus, was auf das eigene Komponieren der Schüler positiv zurückwirken würde. Einen ganz entscheidenden Vorteil von Gruppenunterricht sehen die Lehrer darin, dass in der Gruppe die Möglichkeit zur Improvisation bzw. überhaupt zum Musizieren besteht und dass aufgrund des Zusammentreffens unterschiedlicher Instrumentalisten praktische Instrumentenkunde betrieben werden kann. Auch Kollektiv-Kompositionen oder größere Projekte wären ohne Gruppenunterricht nicht denkbar. Schließlich wird noch das Argument einer zeitlich effektiven Vermittlung von Inhalten angeführt, die für alle Schüler verbindlich sind (z.B. Musikgeschichte, Gehörbildung, Analyse, Harmonielehre).

Weitere Lehreraussagen beziehen sich auf den Versuch, Einzel- und Gruppenunterricht flexibel miteinander zu kombinieren. In den sogenannten Ferienkursen der Komponistenklasse Halle-Dresden kommt es beispielsweise zu einem gemeinsamen Arbeitsaufenthalt aller Schüler und Lehrer. Während dieser Projektphase entstehen Schüler-Kompositionen, die von professionellen Ensembles schon während des Arbeitsprozesses realisiert und später auch in Konzerten aufgeführt werden. Ein anderer Lehrer berichtet von einer Idee, durch die Wechsel in der Sozialform des Unterrichts auch während des wöchentlichen Unterrichts flexibel möglich sind:

L₃ „Wir haben offiziell neunzig Minuten in der Woche, die ich aber auch auf zwei Stunden ausdehnen kann, und die kann ich ganz frei handhaben. Das heißt, manchmal nutzen wir die alle zusammen, so wie jetzt zum Beispiel in der Endphase für unser Projekt am Samstag, wo wir alle da sein müssen und wir alle an einem Projekt gemeinsam arbeiten. Manchmal ist es so, dass ich sage: Gut, wir machen eine halbe Stunde Unterricht oder eine dreiviertel Stunde Unterricht, und dann kommt einer eine halbe Stunde vorher, damit ich mit dem sein Stück bespre-

chen kann oder einer eine halbe Stunde nachher, damit ich mit dem ein anderes Stück besprechen kann. (208-216)

In diesem Zitat ist von der bedarfsgerechten Verwendbarkeit eines Zeitbudgets die Rede, einer Innovation des modernen Musikschulmanagements, die in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen könnte (vgl. Rübke 2000, S. 107). Dass Kompositionslehrer mitunter um geeignete Strukturen für ihre Arbeit ringen müssen, belegt die nicht für realisierbar gehaltene Idee eines weiteren Lehrers. Er wünscht sich das, was (wie gezeigt wurde) in Ausnahmefällen an Musikschulen bereits möglich ist, nämlich ein Budget von ca. 120 Minuten, die je nach Bedarf für Einzel- oder Gruppenunterricht eingesetzt werden können.

Nachdem dargestellt wurde, dass die befragten Lehrer zahlreiche Argumente sowohl für Einzel- als auch für Gruppenunterricht anführen, ist zu konstatieren, dass beide Sozialformen für den Kompositionsunterricht von Bedeutung sind. Zu gewährleisten ist eine flexible Handhabung von Einzel- und Gruppenunterricht jedoch nur dann, wenn den Lehrern ein großzügig bemessenes Zeitbudget zur Verfügung steht.

2.2.6 Unterrichtsvoraussetzungen

Damit eine Teilnahme am Kompositionsunterricht erfolgreich verlaufen kann, sind nach Einschätzung der meisten Lehrer von den Schülern verschiedene Voraussetzungen zu erfüllen. Der Anspruch, den die Lehrer an die musikalische Vorbildung ihrer Schüler stellen, wird verständlich, wenn man bedenkt, dass vorwiegend Schüler im Jugendalter unterrichtet werden (vgl. Kapitel II/2.1).

Eine erste Gruppe erwünschter Voraussetzungen bezieht sich auf vorhandene musikalische Fähigkeiten. Demnach sollten die Schüler ein Instrument spielen und dessen technische Grundlagen beherrschen, sie sollten über Notenkenntnisse verfügen, grundlegende musiktheoretische Kenntnisse mitbringen (z.B. Kenntnis von Skalen, Intervallen und Dreiklängen) bzw. dazu bereit sein, sich im Rahmen zusätzlichen Unterrichts im Bereich Musiktheorie weiterzubilden. Darüber hinaus sei es wichtig, dass die Schüler über eine

„innere Vorstellungskraft von Klang“ verfügen und mit diesen Vorstellungen kreativ umgehen wollen⁸³.

Eine zweite Gruppe an Voraussetzungen fasst Aussagen der befragten Lehrer zusammen, in denen die Motivation der Schüler zum Komponieren thematisiert wird. Lust zum Komponieren, das Bedürfnis nach eigener musikalischer Gestaltung, Interesse an allgemeinmusikalischen Zusammenhängen und Hintergrundinformationen sowie die Bereitschaft zu kontinuierlicher, konzentrierter und sorgfältiger Arbeit sind Kriterien, die nach Ansicht der Lehrer auf eine Eignung für den Unterricht hindeuten. Die Motivation der Schüler ist nach Aussagen der Lehrer häufig mit einer Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen gekoppelt. Hierzu gehören vor allem Fleiß und Ausdauer, daneben werden Eigenschaften wie Phantasie, Neugier und Offenheit für musikalische Erfahrungen genannt.

2.2.7 Kompositionsbezogene Übungen

Fast alle Kompositionslehrer geben Auskunft über einen Bereich ihres Unterrichts, in dem sich die Schüler auf verschiedene Weise Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, ohne dass im Zusammenhang mit diesen Tätigkeiten von ‚Komponieren‘ die Rede sein könnte. Statt dessen vermitteln die Lehrer in Abhängigkeit von Zielstellungen und eigenen ästhetischen Überzeugungen einen musikalischen Kontext, von dem sie glauben, dass er sich auf künftige Kompositionsprozesse ihrer Schüler unterstützend auswirkt⁸⁴. Die von den Lehrern beschriebenen Übungen konnten den Kategorien Musikhören und Analyse, Gehörbildung, Harmonielehre und Improvisation zugeordnet werden.

⁸³ Das gewählte Zitat stammt aus der Fragebogen-Untersuchung. Auf weitere Zitate wurde verzichtet, da sie sich in sprachlicher Hinsicht als ungeeignet erwiesen.

⁸⁴ Beispielsweise kann das Hören eines Musikstücks den kompositorischen Prozess beeinflussen, indem der Schüler sich von einer musikalischen Idee des gehörten Werkes zu eigener Produktion anregen lässt.

2.2.7.1 Analyse

Die Aussagen der Lehrer zum Thema ‚Analyse‘ sind in qualitativer Hinsicht nicht allzu ergiebig. Meist wird nur allgemein die Bedeutung des Analysierens von Musik hervorgehoben, und es werden unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. Einigen Lehrern geht es vorwiegend darum, dass ihre Schüler Werke des 20. Jahrhunderts kennen lernen, andere legen auf die Analyse von Werken des 16. – 19. Jahrhunderts Wert, wieder anderen ist die Beschäftigung mit stilistisch vielfältiger Musik ein Anliegen. Leider gibt es nur in sehr wenigen Interview-Passagen Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen Analyse-Aufgaben in den Unterricht eingebunden werden:

L₂ „Ja, also analysiert wird relativ viel, muss ich sagen, und es wird ausgewählt zum Teil nach meinem Interesse. Also, ich hab' so einen Plan gestartet vor einiger Zeit. Ich wollte gern das ganze 20. Jahrhundert mal so durchanalysieren. Ich wollte so im 1900 anfangen und dann so allmählich irgendwie mal so aus jedem Jahr so etwa so ein Stück so durchanalysieren. Und da ist vor allem 1900 günstig, weil diese Zeit 1900 bis 1920 ist eine sehr musikalisch explosive, wo viele Leute sich irgendwie von etwas verabschiedet haben, z.B. von der Tonalität und anderes erforscht haben, zum Beispiel die Geräusche, zum Beispiel solche Verbindungen zur Unterhaltungsmusik, so Ragtime, sag ich da mal so, oder der frühe Jazz überhaupt. Und da gibt es sehr interessante und für uns auch inspirierende Stücke, von Satie oder von Ives oder auch die Zweite Wiener Schule, und das ist so mein Interesse. Und dann gibt es aber immer wieder Analysen, die sich aus dem Interesse des Schülers oder aus seiner momentanen Arbeit ergeben. Also Variationen, sag ich jetzt mal, noch mal zum Stichpunkt, haben wir jetzt Mozart Klaviersonaten uns angeguckt oder Variationen von Beethoven. Aber auch aus dem 20. Jahrhundert einfache Stücke, die jetzt noch nicht so weit zurückliegen. Wenn es Schüler sind, wo man das Gefühl hat, die brauchen einfach so einen Anstoß, dass sie so was mal kennen lernen.“ (291-306)

Die Entscheidung über zu analysierende Stücke fällt hier im Spannungsfeld zwischen Lehrer-Interesse und momentanem Kompositionsprojekt der Schüler. Der zitierte Lehrer geht davon aus, dass Schüler, die sich gerade selbst kompositorisch mit Variationen beschäftigen, von der Analyse anderer Variationen in Werken großer Komponisten profitieren können. Weiterhin besagt das Zitat, dass die Beschäftigung mit Musikstücken anderer Epochen geeignet sei, die Schüler zu eigenen Kompositionen anzuregen. Diese positive Wirkung ist ohne weiteres anzuerkennen, denn grundsätzlich kann jede, also auch die musikalisch-analytische Erfahrung in eigene Ideen umschlagen. Gezielt zur Anregung von Ideen wird das Analysieren aber nicht eingesetzt, statt dessen erfüllt es innerhalb des Unterrichts noch eine weitere Aufgabe:

L₂ „Ja, also ob es ein gleichmäßiger Rhythmus ist oder ob der Rhythmus sehr bizarr ist, ob es so sehr verschiedene Notenwerte immer gibt oder ob es ein Rhythmus ist, der allmählich schneller wird so oder ob es ein Rhythmus ist der retardiert, der so langsamer wird. Das kann man eigentlich in der Musik durch die Jahrhunderte hinweg lernen. Da kann man sich Bach angucken mit diesen Rhythmen, die so in einem Stück immer gleich bleiben, die im Prinzip im ersten Takt oder in den ersten Takten festgelegt werden und dann weiter gehen. Man kann es lernen auch bei Händel, z.B. wenn in einem Satz zwei Rhythmen stattfinden, also wenn es einen Mittelteil gibt, wo aus einem, was weiß ich, aus einem Dreiertakt dann plötzlich ein Zweier wird, wie dort die Energie so umgegos- sen wird und nicht einfach jetzt ein neues Tempo so anfängt, sondern das eine aus dem anderen heraus, plötzlich, als hätte es andere Betonungen, als würde man etwas mit mehr Bedeutsamkeit jetzt sagen wollen.“ (390-401)

Dieses Zitat berichtet von der Möglichkeit des vergleichenden Analysierens, wodurch Kenntnisse über zeit- und personalstilistische Entwicklungen in der Musikgeschichte erworben werden. Analyse ist somit geeignet, die musikalischen Erfahrungen der Schüler zu erweitern, von den Lehrern erfordert sie freilich umfangreiche Repertoire-Kenntnisse sowie einen großen Fundus an Hörbeispielen und Partituren.

2.2.7.2 Musikhören

Auf dem Hintergrund der bisherigen Informationen ist noch einmal genau festzulegen, was unter Analyse im Kompositionsunterricht verstanden werden soll. Analysieren bedeutet, anhand des Notentextes musikalische Strukturen einer Komposition zu erfassen und zu benennen. Demgegenüber steht beim Musikhören die Beschreibung subjektiver Eindrücke von einem Werk im Vordergrund.

L₅ „... die Kinder kennen viel zu wenig Musik, auch viel zu wenig Musik aus den letzten Jahrhunderten. Also, es ist erschreckend, wie wenig die noch kennen ... Jetzt fange ich auch schon an, hier Klassik vorzuspielen. Das habe ich bei meinen ersten Schülern überhaupt nicht gemacht, weil die das alles kannten ... Man braucht viel mehr Zeit. Denn das ist eigentlich eine Bildung, die sie in der Schule und im Elternhaus kriegen müssten und die einfach nicht da ist. Diesen musikalischen Horizont mal über Techno und was es gibt raus zu erweitern.“ (169-180)

Dieser Lehrer formuliert ein Problem, das an Analyse noch gar nicht denken, die Methode des Musikhörens dagegen sinnvoll erscheinen lässt. Aufgrund unzureichender musikalischer Sozialisation fehlt seinen Schülern die Verbindung zur musikalischen Tradition, was den

Aufbau eines Hör-Repertoires innerhalb des Kompositionsunterrichts notwendig macht. Hierfür reicht die Zeit jedoch oft nicht aus, und das Versagen von Voraussetzungen schaffenden Instanzen, wie Elternhaus und Schule, wird beklagt.

Wie Kompositionslehrer ihren Schülern einen Zugang zu unbekannten Stücken vermitteln, zeigt beispielsweise folgendes Zitat:

L₇ „Interpretation, dann, wenn ich jetzt was vorführe. Zum Beispiel eben was aus der Neuen Musik, Ligeti, ja, eine Interpretation im schulischen Sinne. Die sollen reden über das, was sie gehört haben. Sie sollen sagen, wie klingt es für mich, was kann das darstellen, klingt es für mich schön, klingt es nicht schön, hässlich, und Begriffe finden, ja? Das einfach nur wirklich wieder verbal zu beschreiben, was da gehört worden ist. Und eine Deutung, ob mit dem, was dann eben gefunden worden ist an Begriffen, eventuell inhaltlich was darüber zu sagen ist.“ (672-677)

Im Anschluss an das Hören eines Stückes tauschen sich die Schüler einer Unterrichtsgruppe darüber aus, wie das Stück auf sie gewirkt hat. Das Kennenlernen von Werken der Musikkultur wird hier über die Verbalisierung des subjektiven Eindrucks eingeleitet, d.h. es handelt sich um einen Zugang, der ohne analytische Bemühungen auskommt. Ebenfalls eng an die unmittelbare Wahrnehmung gerichtet sind die Hinweise, die folgender Lehrer in seinen Unterricht einfließen lässt:

L₆ „Und ich verwende z.B. sehr viel Zeit darauf, Menschen ... zu zeigen, sie darauf hinzuweisen, was heißt sich auflösen in der Musik. Man sagt, die Dissonanz löst sich auf oder so etwas, was bedeutet das? Es bedeutet eigentlich nichts anderes, als dass ich eine Obertonreihe habe eines Tones. Da gibt es Töne, die sind in der Obertonreihe drin, und dann setze ich welche daneben, ja? Ich setze Töne daneben, und dann haben die die Tendenz in meiner Phantasie - als Schwebungen könnten die existieren, ja - aber die Reibung möchte ich wieder dahin führen, ja, d.h. auflösen, ja? Die kleine Sechste, die in der unteren Obertonreihe so nicht vorkommt, will zur Quinte hin sich ziehen, ja, und so etwas, und so wird es auch komponiert in der Klassik und auch selbst zum Teil noch in der Romantik, aber Barock und Klassik auf jeden Fall. Und dann kann ich das zeigen, wie Bach mit diesen Mitteln gearbeitet hat und wo er dagegen gesteuert hat. Immer wenn ich es nicht tue, bedarf es der Energie, meines Eingriffs.“ (529-531)

Anliegen dieses Lehrers ist es nicht, seinen Schülern ein Hör-Repertoire zu vermitteln, sondern es geht ihm darum, musikalische Phänomene (hier: die Auflösung von Dissonanzen) anhand verschiedener Hör-Beispiele zu verdeutlichen. Während sich im vorletzten Zitat die Wahrnehmung der Schüler frei schwebend entlang des zu hörenden Musikstücks bewegen konnte, so wird sie diesmal auf das Erfassen konkreter Merkmale einer Komposition gelenkt.

Im Gegensatz zum Hören von Musikstücken ohne konkrete Aufgabenstellung, das den Schülern einen Gesamteindruck des vorgestellten Werkes vermitteln soll, ist es demnach mit Hilfe von Höraufgaben möglich, die Schüler auf bislang ‚Uner-hör-tes‘ aufmerksam zu machen.

2.2.7.3 Harmonielehre

Unter die Kategorie ‚Harmonielehre‘ fallen Übungen zum praktischen und theoretischen Tonsatz. Auffällig ist, dass viele Lehrer die Prinzipien des dur-moll-tonalen Systems für grundlegend relevant erachten, während die Vermittlung anderer Systeme (z.B. Kontrapunkt und Zwölftontechnik) für die befragten Lehrer ohne nennenswerte Bedeutung ist⁸⁵.

Wenn Harmonielehre in den Unterricht einfließt, so geschieht dies auf zwei voneinander zu unterscheidenden Wegen. Entweder gibt es innerhalb des über mehrere Jahre angelegten Unterrichts zeitlich begrenzte Phasen, die der Auseinandersetzung mit Grundlagen der Harmonielehre dienen, oder der gesamte Unterricht beruht auf einer Erarbeitung harmonischer Gesetze. Die letzte der beiden Versionen ist deutlich in der Minderheit und repräsentiert ein pädagogisches Vorgehen in linearen Schritten. Vertreter eines auf Harmonielehre basierenden Unterrichts argumentieren z.B. folgendermaßen:

L₁₀ „Also, die Kadenz gibt uns da natürlich eine gute Grundlage, und die wird dann - die kann man dann erweitern, nach allen Seiten hin, alles was möglich ist. Und damit hat der Schüler dann schon die Möglichkeiten, mehr hineinzuschreiben in so eine Komposition, mehr zu wissen, was möglich ist, als was er vielleicht sonst nur mit Tonika und Dominante geschafft hätte.“ (138-141)

Dieser Lehrer geht indirekt davon aus, dass Schüler zunächst nur über ein aus Tonika und Dominante bestehendes musikalisches Vokabular verfügen. Gäbe es nicht die Möglichkeit, dieses Vokabular auf Grundlage der Kadenz zu erweitern, so wüssten sie nicht, was sie in eine Komposition ‚hineinschreiben‘ sollten. Die Annahme, musikalisches Vokabular könne sich nur auf der Basis von Tonalität und, wie das nächste Zitat noch zeigen wird, unter

⁸⁵ Kontrapunkt und Zwölftontechnik werden von vielen Lehrern als Inhalte angesehen, die nur für fortgeschrittene Schüler von Interesse sind (z.B. bei der Vorbereitung für eine Hochschul-Aufnahmeprüfung).

Anwendung klassischer Periodenbildung entwickeln, erinnert an die musikpsychologischen Forschungen Edwin E. Gordons⁸⁶ (Gordon 1980).

L₁₀ „... er muss auch versuchen, die Modulation in eine Form zu bringen, also in so eine Aufgabe meinetwegen hinein mit vier oder acht oder und so weiter Takten, damit das nicht einfach eine trockene Sache bleibt ...“ (132-134)

L₁₀ „Also, er muss Kadenzen spielen, mit entsprechenden Veränderungen und auch Liedspiel, damit er auch in die Improvisation gehen kann, und er muss auch Generalbass spielen. Ja? Nicht, natürlich nicht im Hochschulsinne, ja, aber so, dass er weiß, um was es sich handelt und so, das hilft ihm ja später beim Satz sowieso.“ (24-28)

Die Zitate belegen, dass praktischer Tonsatz, also die Umsetzung harmonischer Modelle am Klavier, bei der Aneignung des Stoffes eine wichtige Rolle spielt. Außerdem spricht der Lehrer davon, dass solche Basisfertigkeiten den Weg in die harmonisch gebundene Improvisation eröffnen, welche ihrerseits als eine mögliche Vorstufe zur Komposition angesehen werden kann.

Nachdem die Vorgehensweise von Lehrern dargestellt wurde, die ihren gesamten Unterricht auf Harmonielehre aufbauen, soll im folgenden die Methodik jener Lehrer besprochen werden, die Harmonielehre als einen Bestandteil ihres Unterrichts ansehen:

L₃ „Und dann sind wir natürlich in den harmonischen Bereich auch rein gekommen, dann haben wir uns auch mal mit Kadenzen beschäftigt und so weiter, das hatten nun einzelne Schüler schon vorher bei mir gemacht im Theorieunterricht. Und dann habe ich mit denen mal so ein Paket gemacht, Grundlagen der Harmonielehre, wo wir über die Hauptfunktionen, Nebenfunktionen hinausgegangen sind mit den charakteristischen Dissonanzen, mit Vorhaltsbildungen und so weiter, vor allen Dingen eben die Subdominant- und Dominantformen natürlich, dass sie damit umgehen können. Dass sie einfach dieses Repertoire haben, um das jetzt auch einsetzen zu können in den Projekten, die wir mit den anderen Instrumentalklassen machen.“ (243-251)

L₃ „Manchmal ist es aber auch so, ... dass ich denen konkrete Übungsaufgaben gebe, die dann auch manchmal nur ein oder zwei Zeilen lang sind, wo sie bestimmte Probleme halt oder bestimmte Aufgabenstellungen dann mal bewältigen sollen. Und das sind dann ganz klare Aufgaben, zum Beispiel jetzt mal Kadenzen schreiben oder so, oder eine Schluss-Wendung, mal einen Trugschluss bilden. Und das mal nicht nur im Klaviersatz, sondern zum Beispiel auch mal im Streichquartett-Satz, da einen Trugschluss bilden. So Sachen, dass sie auch gleich optisch dann eine ganz andere Orientierung kriegen.“ (537-547)

⁸⁶ Konträr dazu steht die von vielen Kompositionslehrern vertretene Ansicht, musikalische Produktivität könne sich am ehesten entwickeln, wenn die musikalischen Äußerungen von Kindern zum Ausgangspunkt pädagogischer Bemühungen gemacht würden.

Diesem Lehrer ist es wichtig, seinen Schülern einen kompakten Überblick über harmonische Grundlagen zu bieten. Die Inhalte werden durch Erklären vermittelt, außerdem erhalten die Schüler gezielte Aufgabenstellungen für exemplarische Übungen. Hier wie auch bei allen vorangegangenen Beispielen ist ein direkter Bezug zum Komponieren nicht gegeben. Lehrer müssen sich folglich auf einen von den Schülern zu vollziehenden Transfer verlassen, dessen Ergebnis die unterschiedlichsten Erscheinungsformen annehmen kann. Schüler, die nur auf der Basis von Harmonielehre unterrichtet werden, stehen vor der Aufgabe, mit dem erlernten Vokabular produktiv umgehen zu müssen. Schüler, für die Harmonielehre ein Aspekt von vielen ist, fühlen sich vielleicht angeregt, mit den neuen Möglichkeiten zu experimentieren bzw. diese Möglichkeiten mit anderen Vorerfahrungen zu neuen Ausdrucksformen zu verknüpfen.

2.2.7.4 Gehörbildung

Dass Gehörbildung für den Kompositionsunterricht von großer Bedeutung ist, hat bereits die Analyse der quantitativen Daten ergeben. Hinsichtlich der Methodik ergibt sich allerdings ein heterogenes Bild, welches im vorliegenden Abschnitt thematisiert werden soll. Unter den Lehrern gibt es solche, die Gehörbildung analog zum herkömmlichen Gehörbildungsunterricht einfließen lassen, andere lösen sich von den dort bevorzugten Übungen und versuchen innovative Wege zu gehen. Zum Thema Gehörbildung befragt äußern Vertreter der ersten Gruppe beispielsweise:

L₁₀ „Ja - die machen wir sowieso, das ist das tägliche Brot. Es geht mit Intervallen los, Dreiklänge, Umkehrungen, Septakkorde und Umkehrungen ... und auch Funktionshören. Das kommt immer.“ (164-165)

L₉ „Wir haben eine Tafel, da machen wir Gehörbildung, Intervalle werden gehört, dann werden Melodien gehört, Rhythmen, und dann wird die zweite Stimme dazu geschrieben ... “ (163-165)

Die Zitate verdeutlichen, dass Gehörbildung hier Bestandteil jeder Unterrichtsstunde ist. Neben dem Hören einzelner musikalischer Gestalten (Intervalle, Drei- und Vierklänge) geht es auch um das Erfassen größerer musikalischer Zusammenhänge wie Melodien, Rhythmen und harmonische Fortschreitungen. In den Zitaten nicht bzw. nur am Rande erwähnt, aber

doch naheliegend und von anderen Lehrern explizit geltend gemacht, kann auch das Notieren gehörter Vorgaben (Diktat) sowie das Singen vom Blatt eine Rolle spielen. Anhand der Aussagen einiger Lehrer wird weiterhin deutlich, dass im Rahmen der Gehörbildungsübungen insbesondere der Bereich ‚Rhythmus‘ eine starke Beachtung findet:

L₂ „Und das hat natürlich zur Voraussetzung, dass man den Rhythmus auch beherrscht. Dass man also in der Lage ist, einen Rhythmus zu spielen, machen wir also Rhythmusübungen, dass wir also Rhythmen klopfen, klatschen und so weiter, dass man auch selber Stücke schreibt, rhythmische Stücke, rhythmische Übungen, Rhythmusstücke für zwei Leute, die eben zwei verschiedene Schlaginstrumente spielen oder dass man z.B. zehn Volkslieder zugleich klatscht oder mit verschiedenen Instrumenten spielt, nur den Rhythmus jetzt, meine ich, dass man also seinen Rhythmus beibehält und dann hört, wie es mit den anderen Rhythmen da so zusammen geht, die alle also so ganz anders strukturiert sind, aber ja dann doch auf dem gleichen Puls irgendwie koordiniert werden müssen.“ (405-413)

Rhythmische Fertigkeiten erwerben die Schüler in diesem Unterricht durch Klatsch-Übungen; darüber hinaus entstehen spezielle Rhythmus-Kompositionen, welche aber nicht den ‚Übungen‘ sondern der Kategorie ‚Innermusikalische Anregungen‘ zuzuordnen sind (vgl. Kapitel II/2.2.9.1). Eine weitere Methode zur Vermittlung rhythmischer Fertigkeiten ist der Einsatz von Dirigierbewegungen. Hierbei lernen Schüler, ihre eigenen Stücke zu dirigieren, wodurch rhythmische Entwicklungen körperlich spürbar werden und eine Verbesserung des rhythmischen Vorstellungsvermögens zu erwarten ist⁸⁷.

Nachdem festgestellt werden konnte, dass viele Lehrer im Kompositionsunterricht auf bewährte Gehörbildungsübungen zurückgreifen und sich insbesondere um die rhythmische Entwicklung ihrer Schüler bemühen, soll nun ein Blick auf alternative Ansätze im Bereich Gehörbildung geworfen werden:

L₂ „Also, wir machen dann Übungen - also z.B. in der ersten Phase, das ist so für Anfänger oder um sie kennen zu lernen - solche Übungen wie: Höre, ob die Melodie nach oben oder nach unten weiter geht, so, oder ob sie so bleibt. Es ist ganz erstaunlich, wie das selbst bei Erfahreneren manchmal eine Schwierigkeit ist, wenn sie z.B. in einem schlechten Zustand gerade sind, wenn sie gerade unkonzentriert sind und so. Das ist das, was ich meine: Dieses Hören geht nur, wenn man konzentriert ist, und diese Konzentration ist für den Unterricht gut. Für das, was wir danach treiben, ist das wichtig, dass wir ganz hell wach sind. Oder es sind so - ich spiele so ein paar Töne und lass’ sie so schätzen, wie viel das sind. So zwischen zwei und fünf Tönen, und man merkt auch, wie sie so, wenn man das so eine Minute gemacht hat, anfangen differenzierter zu hören und wie so ihre Quote, ihre richtige Quote steigt, wie so langsam die Fähigkeit dann dadurch wächst. Und dann geht es darum, Töne nachzusin-

⁸⁷ L₁₁ „... dass sie einfach, wenn es nicht spielbar ist ohne Dirigent, sich einfach vorne auch selbst mal ans Pult stellen müssen ... Einfach Schlagtechniken, ... Einsätze geben, überhaupt auch die Zählzeiten gut zu markieren.“ (192-196)

gen, ja so Akkorde hauptsächlich. Also bei denen, die hier so anfangen, sind das so zwei- und dreistimmige Akkorde, erst mal die Voraussetzungen. Bei denen, die das gewohnt sind, die singen auch so sieben- oder achtestimmige Akkorde nach, so.“ (369-382)

Während traditionelle Gehörbildungsübungen darauf abzielen, musikalische Gestalten wahrnehmen, benennen und notieren zu können, hat Gehörbildung im obigen Zitat eine andere Funktion. Sie soll dazu dienen, die Konzentration der Schüler zu wecken und bewirkt, dass von den Lernenden die Schwelle zwischen Alltagswelt und Kompositionsunterricht leichter überschritten werden kann. Die Übung, einzelne Töne aus Akkorden herauszuhören und nachzusingen, hat einen auf die Sensibilisierung der Wahrnehmung gerichteten Sinn, der vorbegrifflich bleibt. Im nächsten Beispiel, welches dem Interview mit einem anderen Lehrer entstammt, wird diese Herangehensweise mit nicht zu übertreffender Konsequenz fortgeführt und zu einem eigenständigen Ansatz ausgearbeitet:

L₆ „Sie setzen sich hin, machen die Augen zu und hören, und dann dürfen sie zwischendurch die Augen aufmachen und aufschreiben was sie gehört haben. Und dann, nach einer Zeit, lesen sie vor, was sie gehört haben. Dann steht da Flugzeug, Auto usw. Und dann sage ich ihnen: Das habt ihr nicht gehört, das habt ihr wiedererkannt. Das ist was ganz anderes. Beschreibt das bitte mal so, als hättet ihr das noch nie gehört und wüsstet nicht, dass es ein Auto ist oder so was. Beschreibt mal, was ihr da hört. Und dann heißt es da, dumpfes Brummen mit wechselnden Tönen dabei. Bei Menschenstimmen dürfen sie nicht Menschenstimmen sagen, sondern das sind so abgehackte, rhythmisch unterbrochene Dinge ... Und dann hören die immer so die ganzen Sachen an, und dann geht's darum, warum hat eigentlich niemand seinen Atem gehört. Dann kommen wir darauf, dass es Hörrichtungen gibt, wohin ich höre. Und dann gibt es die Übung - das wird also immer mehr in so eine Art Stille geführt, klingender Stille - dass sie dann noch mal hören sollen und versuchen sollen, am besten wäre es nicht die Notenschrift, am besten wäre es zu imitieren. Sie sollen sich nur einen Rhythmus rausnehmen, den sie gerade hören, und den immer wiederholt mit dem Bleistift so [Klopfgeräusche auf dem Tisch] was sie da draußen gehört haben, irgendwo. Und dann machen das alle durcheinander, dann gibt das so eine komische Klangfläche. Und dann hören sie die wieder, ja? Und dann kommt sozusagen die nächste Runde, da sollen Sie sich vorstellen, dass sie in einem Orchester, in einem Theater sitzen, und ein Orchester sitzt auf der Bühne und spielt ein Musikstück, eine Sinfonie, oder irgendein anderes Orchesterstück, in der dieses Motiv immer wieder in den Instrumenten auftaucht. So, das sollen sie sich vorstellen. Jetzt plötzlich hören sie etwas, was kein anderer hören kann, weil es nicht da ist. Man hört diese Musik. Und dann gibt es eine ganz schwere Übung, das mündet in einer Unmöglichkeit, letztendlich. Sie sollen sich vorstellen, dass sie real jetzt sitzen in diesem Publikum mit Blick auf das Orchester. Und dass sie jetzt da sitzen und unaufmerksam werden und an gestern denken, wo sie Kompositionsunterricht hatten, und das war so mit Fenster auf, und da hörte man die ganzen Geräusche, d. h. das, was sie jetzt real hören, sollen sie sich vorstellen als Erinnerung. Real ist das, was sie sich vorstellen, also die Musik da draußen, und das soll als Vorgestelltes - das wird also immer schwieriger, und da muss man sehr viel Zeit für lassen, dann auch - und jetzt stellt euch wieder vor, dass das hier real ist, was ihr hört, und ihr erinnert euch daran, dass ihr gestern im Sinfoniekonzert gewesen seid. Und jetzt ist es wieder umgedreht, und jetzt geht es wieder zurück, und dann mache ich das sozusagen heute, gestern, sag ich, nur noch solche Signale, und sie versuchen das, und dann irgendwann sage

ich ihnen, ihr dürft überhaupt nichts hören, jetzt. Ihr dürft auch nicht hören, was ich sage, ihr dürft meine Schritte nicht hören, und das ist natürlich unmöglich, ist ja klar. Aber die Schritte haben sie vorher gar nicht gehört, bevor ich nicht gesagt habe, dass sie darauf nicht hören dürfen. Und sie kriegen plötzlich ein Gefühl dafür, dass Hören soviel zu tun hat mit Denken und mit sich vorstellen können, die eigene Vorstellung.“ (431-471)

Dieses lange Zitat wurde ausgewählt, um zu zeigen, dass Gehörbildung etwas anderes sein kann als das Wiedererkennen und Benennen musikalischer Gestalten, etwas anderes auch als das richtige Notieren einer vorgegebenen Melodie oder Harmoniekette. Gehörbildung, so ließe sich paraphrasieren, bedeutet für diesen Lehrer: Hören auf das, was ist oder hören auf das, was sich in der Vorstellung entwickelt. Will ein Lehrer solches Hören initiieren, so muss er Höranlässe schaffen, denen es gelingt, die Konzentration der Schüler vom realen Hören auf ein imaginäres Hören zu lenken. Real ist im obigen Zitat jenes Hören, das sich auf Alltagsgeräusche richtet, imaginär ist jenes Hören, durch das ein (nicht real gehörtes) Kammermusik-Konzert in der Vorstellung wach gerufen wird. Für das Komponieren – zu dieser Schlussfolgerung gelangt das Zitat implizit – kann die Imagination von akustischen Ereignissen sehr hilfreich sein. Was dabei von den Schülern innerlich gehört wird, ist vermutlich eine Mischung aus früheren Hörerfahrungen und neuen, nur aus der Subjektivität der Schüler heraus erklärbaren Kombinationen. Der Bereich der Imagination liegt im Dunklen, d.h. was dort geschieht, ist weder für den Lehrer noch für einen Wissenschaftler zugänglich. Es genügt aber anzuerkennen, *dass* etwas geschieht, *dass* die vom Lehrer gegebenen Anregungen offenbar musikalische Vorstellungen bei den Schülern auslösen. Neu ist an dieser Herangehensweise der Verzicht auf Materialvorgaben: Die Schüler werden nicht zur Reproduktion angehalten (z.B. Nachsingen von Akkorden), sondern es wird darauf vertraut, dass sie in ihrer Vorstellung einen eigenen musikalischen Sinngehalt bilden. Das Verhältnis zwischen Gehörbildung und Komponieren ist daher ein engeres, als wenn Gehörbildung auf einer propädeutischen Stufe stehen bleibt.

2.2.7.5 Improvisation

Improvisation erfüllt als Methode im Kompositionsunterricht eine zweifache Funktion. Zum einen wird sie angewendet, um musiktheoretische Inhalte handlungsorientiert zu vermitteln, zum anderen soll sie Schülern dabei helfen, sich gerade jenseits von theoretischen Modellen

frei zu spielen, d.h. rein emotional zu musizieren. Die eine der beiden Versionen, die im vorliegenden Kapitel zuerst besprochen werden soll, wird mit Bailey als stilgebundene Improvisation, die zweite als freie Improvisation bezeichnet (vgl. Kapitel II/2.2.3/Fußnote 76).

L₁ „Die Harmonielehre ist im Grunde genommen auch für mich ein großes Konvolut an Modellen, an Klangmodellen einfach, die verwendet werden. Das lasse ich am Klavier auch ausprobieren, und als nächsten Schritt versuchen wir darüber eine Melodie zu improvisieren. Das ist meistens der schwerere Schritt, weil man dann eben sich befreien muss, aber das ist durchaus um auch die Möglichkeiten kennen zu lernen, um den Klang auch, sich mit dem Klang anzufreunden, auch diesen Klang ein bisschen ins Gehör abzusenken und ohne dabei jetzt wirklich nur einfach nur Kadenzen spielen zu lassen. Aber natürlich ist das alles immer eine Progression und die Improvisation ist dann, sage ich mal, in solchen Fällen dann eher der Endpunkt dessen, dass man tatsächlich dann auch eine freie Melodie darüber improvisieren kann. Und - also, ich meine ansonsten ist das auch sehr theorielastig in gewisser Weise.“ (339-351)

Der Vermittlungsweg führt in diesem Beispiel vom abstrakten theoretischen Modell hin zu exemplarischen Ausgestaltungen desselben. Der Lehrer betont, dass stilgebundene Improvisation erst das Ergebnis einer Beschäftigung mit dem zugrundeliegenden Modell ist und räumt die Theorielastigkeit dieses Vorgehens ein. Gerade Theorielastigkeit will er aber eigentlich vermeiden oder wenigstens auflockern:

L₁ „Ich wünsche mir manchmal, dass man die ganze Theorie - gerade das Wort Theorie ist ein hässliches Wort dafür, weil es eigentlich ja so ist, dass es einen Praxisbezug haben soll. Also, Musiktheorie ist eine praktische Angelegenheit, obwohl man das erst und aus dem Wort gar nicht sieht. Und die Improvisation, gerade die stilgebundene Improvisation, bietet so eine Plattform auch dafür, dass man das ausprobieren kann - angewandte Musiktheorie, wenn wir so wollen.“ (274-280)

Die Verhaltenheit in der Wortwahl (und, wie im aufgezeichneten Interview zu erkennen, auch im Sprachgestus) spricht dafür, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Lernbiographie sowie die Suche nach geeigneteren als den selbst erfahrenen Methoden für diesen Lehrer noch nicht abgeschlossen sind. Der Wunsch, theoretische Inhalte handlungsorientiert zu vermitteln, ist ohne Frage positiv zu bewerten. Offen bleibt allerdings, was die Schüler mit ihrem Repertoire harmonischer Modelle anfangen. Entwickelt sich aus den Improvisationen eine Komposition? Regen die Modelle zu eigenen kompositorischen Ideen an, stellen sie den Schülern das notwendige ‚musikalische Vokabular‘ zur Umsetzung dieser Ideen zur Verfügung⁸⁸? Solange stilgebundene Improvisation ausschließlich dazu dient, Modelle der Musikgeschichte zu veranschaulichen, bleiben solche Fragen unbeantwortet.

⁸⁸ Mit ‚musikalischem Vokabular‘ sind die für ein musikalisches Idiom typischen musikalischen Wendungen gemeint (z.B. Quintfallsequenz im Barock).

Freie Improvisationen beruhen, wie die oben erwähnte Definition zeigt, auf non idiomatischen Bindungen. Welche Methoden die befragten Lehrer zur Anregung freier Improvisationen anwenden, verdeutlicht die folgende Zitat-Auswahl:

L₇ „Bild auf das Klavier stellen, wirken lassen und erst mal fantasieren, einfach mal Klang machen, auch ohne Rücksicht auf Stilistik oder Form oder was.“ (399-400)

L₄ „Wir gehen sehr oft z.B. von Stimmungen aus, ja? So z.B. in - jetzt in dieser Geschichte ... das fängt mit einem Sonnenaufgang an, ja? Und ich lasse sie meistens vierhändig irgendwie so am Klavier spielen, bzw. in dieser Gruppe habe ich jetzt auch ein Mädchen, was Klarinette spielt, und meistens spielen sie dann erst mal zusammen. Und ja, ich gebe denen z.B. so diese Aufgabe [bricht ab] Ja, jeder hat schon irgendwie in seinem Leben einen Sonnenaufgang gesehen, jetzt also diese Vorstellung versuchen umzusetzen. Die Vorstellung, die außermusikalische Vorstellung versuchen irgendwie so musikalisch darzustellen. Und - genau, und sie fangen irgendetwas zu spielen an, und ich lasse sie erst mal einfach improvisieren, und dann überlegen wir eigentlich meistens gemeinsam, das geht dann eigentlich verbal. Ich frage sie auch einiges. Es hat auch sehr viel mit Zeit zu tun, z.B. dass eine bestimmte Idee eine ganz bestimmte Länge braucht, ja?“ (155-167)

L₇ „Ja, andere Medien, also statt Bild halt auch wieder Text oder nur ein Wort oder nur Körpersprache - das ist übrigens sehr beliebt. Ich lasse manche sich hinstellen und nur gestikulieren. Ich sitze am Klavier oder je nachdem, welche Leute da so zusammen sind. Irgendwann waren mal drei Gitarren zusammen, ja, komischerweise, die Konstellation ist ja jedes Mal neu. Und dann hat der praktisch wie ein Dirigent, denen zu suggerieren, was die jetzt instrumental spielen sollen. Also, das ist ein gemeinsames Improvisieren mit einer optischen Vorgabe. Sowohl die optische Vorgabe ist improvisiert, als auch dann nachher das, was klanglich dabei realisiert wird.“ (577-583)

Freie Improvisationen werden von den befragten Lehrern durch außermusikalische Anregungen initiiert (z.B. Texte, Bilder, Bewegungen, Naturerscheinungen). Ziel des freien Improvisierens ist es – das wird von allen Lehrern, die diese Form der Improvisation im Unterricht anwenden, betont – sich auf dem eigenen Instrument musikalisch ‚freizuschwimmen‘. Die Schüler sollen sich von tonalen Bindungen lösen und geleitet von bildhaften Vorstellungen und/oder Emotionen neue klangliche Bereiche auf ihrem Instrument entdecken⁸⁹.

⁸⁹ Leider gibt es auch über das Verhältnis zwischen freier Improvisation und Komposition nur wenige Lehrer-Aussagen. In Einzelfällen wird das Notieren improvisatorischer Einfälle erwähnt, und das verbale Ringen um musikalische Details, die dann in einem erneuten Improvisationsversuch umzusetzen sind, kann als Vorstufe zum Komponieren aufgefasst werden.

2.2.8 Initiierung des Kompositionsprozesses

Eine handlungsleitende Idee zu haben – soviel wird hier vorausgesetzt – ist für jeden kompositorischen Prozess eine notwendige Bedingung. Was aber geschieht, wenn Schüler eine solche Idee nicht formulieren können oder ihre Ideen unbefriedigend bzw. ungeeignet sind? Welche Rolle kann oder sollte ein Lehrer in solchen Situationen spielen? Wie kann er seinen Schülern helfen, anfängliche Schwierigkeiten zu überwinden und sich in einen Kompositionsprozess hinein zu finden? Was kann er tun, um ihrer grundlegenden Motivation zum Komponieren eine Richtung zu geben?

Die befragten Kompositionslehrer zeigen hinsichtlich dieser Problemstellung zwei verschiedene Reaktionen. Mehrheitlich finden sich Aussagen, die auf verschiedene Lehrer-Aktivitäten in der prozessinitiiierenden Phase schließen lassen. Eine kleinere Gruppe besteht aber auch darauf, dass die Entwicklung von Ideen ausschließlich Angelegenheit des Schülers sein sollte:

L₁ „Ich versuche, möglichst keine Rolle zu spielen. Also, der Ausgangspunkt soll immer irgendwie von den Schülern selber kommen.“ (396-397)

L₅, ... die müssen eigentlich selber Themen finden. Die Straße ist voll ... “ (221-222)

Vermutlich in der Annahme, die Schüler könnten so am besten eine wirklich ‚eigene‘ Idee entwickeln, nehmen die zitierten Lehrer bewusst eine passive Haltung ein⁹⁰. In anderen Zitaten dieser Kategorie wird zumindest die Möglichkeit von ‚Angeboten‘ durch den Lehrer eingeräumt. Außerdem finden sich Hinweise darauf, dass der Lehrer Ideenvorschläge der Schüler kommentiert und hinsichtlich ihrer Eignung bewertet⁹¹.

Mit deutlicher Mehrheit betrachten es die Lehrer als vorteilhaft, ihre Schüler bei der Ideenfindung aktiv zu unterstützen, denn:

⁹⁰ Die Passivität der Lehrer ist somit keine Folge von Ratlosigkeit, sondern ein Ergebnis pädagogischer Intention.

⁹¹ L₅ „Tja, wir suchen und ringen manchmal lange nach irgend etwas. Manchmal - ein paar sind eben dabei, die bringen ihre eigene Vorstellung, wo ich dann sage, das ist im Moment zu schwer oder das ist ein schönes Thema. Was hatten wir voriges Jahr? Ja, sie hatte ein schönes Erlebnis im Schlosspark, da hatte sie eine Freistunde an der Schule im Schlosspark, und diese schöne Ruhe, diese friedvolle Stimmung, die würde sie gerne mal komponieren. Das war ein Ansatzpunkt, da habe ich sofort ja gesagt, das ist was Schönes.“ (225-231)

L₇ „Die meisten [Schüler] brauchen zunächst ein Muster, weil sie noch zu weit weg von dem Ganzen sind.“ (385-386)

Dieses Zitat zeigt, dass nicht jeder Schüler mühelos eigene Ideen entwickelt, sondern gerade in der Anfangsphase eines Kompositionsprozesses auf Anregungen des Lehrers angewiesen ist.

2.2.8.1 Innermusikalische Anregungen

Die Methoden der ‚Innermusikalischen Anregungen‘ konnten im Zuge der Auswertung den Unterkategorien ‚Musikalisches Material‘ und ‚Musikalische Modelle‘ zugeordnet werden. Während musikalische Modelle einen Bezug zu Kompositionen der Vergangenheit und Gegenwart aufweisen, zeichnen sich die Anregungen der Kategorie ‚Musikalisches Material‘ gerade dadurch aus, dass sie nicht an konkrete Werke der Musikgeschichte gebunden sind.

a) Musikalisches Material

Eine Möglichkeit, den Kompositionsprozess durch musikalisches Material zu initiieren, besteht darin, dass Lehrer ihren Schülern die Aufgabe stellen, für bestimmte Instrumente zu komponieren. Ziel ist es dabei, dass die Schüler klangliche und technische Eigenschaften dieser Instrumente kennen lernen und kompositorisch ausnutzen. Die Kombination von Instrumentenkunde und tatsächlichem Komponieren ist meiner Ansicht nach besonders dann eine vorteilhafte Methode, wenn die Schüler von Spielern des Instruments, für das komponiert wird, ein direktes musikalisches Feedback erhalten:

L₃ „... haben wir jetzt angefangen, die Instrumente ... durch Kollegen vorstellen zu lassen. Dass die dann eine Stunde mal zu uns kommen oder wir zu denen gehen und die uns mal zeigen, was es da an verschiedenen Instrumenten gibt in den jeweiligen Instrumentengruppen, und dann schreiben wir was. Und das heißt, dann müssen sie sich auch auseinandersetzen mit den Eigenschaften dieser Instrumente, klanglich und technisch, und auch notationstechnisch natürlich, bei den transponierenden Instrumenten, das ist ganz wichtig, oder bei Schlagzeug zum

Beispiel. Da lerne ich selbst dazu, wie man so Schlagzeug notiert, da gibt es ja dann doch ein paar mehr Standards, als ich dachte.“ (499-507)

Zitate wie dieses belegen, dass der Kompositionsprozess durch eine Aktivität des Lehrers ausgelöst wird. Die darüber hinaus vom Lehrer arrangierte Zusammenarbeit zwischen Komponist und Interpreten ermöglicht es den Schülern, praktische Erfahrungen mit bislang unbekannten Instrumenten zu sammeln. Andere Zitate verdeutlichen auch, dass instrumentenbezogene Aufgabenstellungen gerade in der Anfangszeit des Kompositionsunterrichts hilfreich sein können:

L₈ „Wenn ein Pianist zu mir kommt, schreibt er sein erstes Stück immer für Klavier, weil er als Pianist mit acht Jahren oder so denkt, es gibt nur ein Instrument. Und schon beim zweiten Stück verlange ich, dass er mindestens noch ein Instrument dazu nimmt. In dem Stadium schlage ich immer vor einen Freund oder Freundin. Dann können sie sich treffen, dann kann diese andere Person zeigen, wie eine Geige aussieht ... Und ihnen dann zu lernen [sic], dass es Instrumentalisten gibt, die müssen ihre Töne finden. Das ist doch unglaublich: Wie, es gibt keine Linien? Also, mit acht Jahren ist das wirklich komisch, und bis die gelernt haben, dass selbst Klarinettenisten ihre Töne finden müssen, das dauert auch. Dass die verstehen, dass sie wie Sänger arbeiten praktisch, wenn die gut sind.“ (248-258)

Dieser Lehrer berücksichtigt, dass Kinder einen Bezug zu anderen als dem selbst gespielten Instrument erst aufbauen müssen. Seiner Ansicht nach ist den Schülern in dieser Phase nicht das Spiel von professionellen Interpreten zum Vorbild zu machen, sondern er empfiehlt eine Zusammenarbeit mit anderen instrumentalen Anfängern. Wenn Kinder auf diese Weise gemeinsam auf Entdeckungsreise gehen, entstehen z.B. Kompositionen, die wiederum von Kindern gespielt werden können. Von einem auf ähnliche Art kindgemäßen, wenn auch auf anderem Wege zustande gekommenen Ergebnis, berichtet folgendes Zitat:

L₃ „Da kam mal so ein Gespräch auf, dass wir ein Stück schreiben sollten für ein Anfänger-Ensemble, Geigen, nur auf leeren Saiten. Und dann haben wir uns erst mal Gedanken gemacht, was kann man denn mit leeren Saiten überhaupt anfangen. Und dann sagen wir, gut, wenn sie nicht greifen können, dann müssen sie mit dem Bogen was anstellen. Ja, und dann kann man Pizzicato nehmen oder hinterm Steg oder oben an der Schneckle spielen oder auf dem Griffbrett ... oder an der Zarge auch mal nur streichen. Und dann sind daraus wieder Stücke entstanden.“ (527-536)

Hier zeigt sich, dass experimentelle Spieltechniken als direkte Konsequenz aus einer Aufgabenstellung hervorgehen und somit ganz selbstverständlich ihren Platz im Anfängerunterricht einnehmen können. Das Komponieren für verschiedenste Instrumente

spielt im Kompositionsunterricht nicht erst in einem fortgeschrittenen Stadium eine Rolle, sondern hat von Anfang an eine hohe Bedeutung. Auch gibt es Lehrer, die das eigene Instrument der Schüler zunächst vernachlässigen und statt dessen mit Instrumenten der elementaren Musikerziehung (z.B. Orffsche Instrumente) arbeiten⁹². Dies alles spricht dafür, dass sich eine einseitige Ausrichtung des Unterrichts auf nur ein Instrument für die Entwicklung produktiver musikalischer Fähigkeiten sogar nachteilig auswirken könnte.

Neben instrumentenbezogenen Aufgabenstellungen gibt es solche, für die eine Reduktion des musikalischen Materials charakteristisch ist:

L₃ „Wir haben am Anfang uns nur mit Geräuschen beschäftigt. Ich habe gesagt: Sucht euch drei Geräuschquellen aus, drei Klangquellen aus, und dann haben wir eine ganz einfache graphische Partitur genommen, wo ein Zeitraster darauf war, und dann sollten sie Verläufe darstellen mit diesen Geräuschen, rein graphisch, wo sie lauter werden, wo sie leiser werden, wo welches Geräusch eingesetzt wird und so weiter. Das war eine reine Arbeit auf dem Papier. Das war dann ein anfahrendes Auto bei einem, dann war es ein Brunnen, dann waren es fallende Steine und so was – das konnten wir so hier gar nicht realisieren ... Und dann haben wir versucht, das Ganze zeitlich etwas differenzierter zu ordnen, d.h. dann haben wir mit Sprache gearbeitet, mit Konsonanten und Vokalen, ... die in Gruppen eingeteilt und so weiter und das dann auch rhythmisiert. Und damit kamen wir dann zu diesem ganzen Prinzip der Zeitordnung, wo dann Rhythmen aufgebaut wurden, die gegeneinander, gegen zum Teil kanonische oder polyphone Strukturen gebildet wurden.“ (88-106)

In diesem Beispiel bildet experimentelles musikalisches Material die Grundlage des Komponierens⁹³. Die Aufmerksamkeit der Schüler wird auf das Gestalten zeitlicher Abläufe gelenkt, jedoch wird die Komplexität des Kompositionsprozesses reduziert, da auf Zusammenklänge bzw. Tonhöhenverläufe nicht geachtet werden muss. Da infolgedessen Hörerwartungen keine Rolle spielen, erübrigt sich auch der beim Komponieren normalerweise notwendige Umgang mit musikalischen Klischees. Die Schüler können mit ‚unverbrauchtem‘ Material arbeiten und ihm ggf. überraschende Ausdrucksmomente abgewinnen. Auch was die Notation der Ideen angeht, sind die Schüler nicht an das Einhalten von Konventionen gebunden. Sie können bzw. müssen sogar eigene Notationsformen erfinden und erfahren auf diese Weise Grundsätzliches über Möglichkeiten und Grenzen der graphischen Darstellung musikalischer Parameter. Eher für traditionelle Notation ausgelegt

⁹² L₅ „Die mussten also viel mit Schlagwerk erst mal machen und so kleine Geschichten schreiben, mit Schlaginstrumenten, auf dem Xylophon oder bloß mit Trommeln oder so was, und dann später haben wir das versucht, über die Gitarre reinzubringen.“ (123-126)

⁹³ Nach Angaben des zitierten Lehrers geht diese Methode auf Vorschläge zurück, die Diether de la Motte in seinem Buch ‚Wege zum Komponieren‘ unterbreitet (de la Motte 1996).

aber immer noch auf den zeitlichen Aspekt reduziert sind die im folgenden Beispiel umschriebenen Aufgabenstellungen:

L₂ „... dass man auch selber Stücke schreibt, rhythmische Stücke, rhythmische Übungen, Rhythmusstücke für zwei Leute, die eben zwei verschiedene Schlaginstrumente spielen ...“ (407-409)

Um speziell rhythmische Vorstellungs- und Notationsfähigkeiten zu fördern, formuliert dieser Lehrer Kompositionsaufgaben für Rhythmus-Instrumente. Auch hier wird das Feld, auf dem sich die Schüler produktiv bewegen können, vorstrukturiert und damit der Kompositionsprozess vereinfacht. Selbstverständlich ist Materialbegrenzung ein methodisches Prinzip, welches nicht nur für rhythmische Zwecke Anwendung findet:

L₃ „Und dann sind wir übergegangen, mit Tönen zu arbeiten. Und du glaubst gar nicht, was das für ein Fest war in den einzelnen Stunden dann, wenn wir einen Ton dazunehmen durften. Ich habe denen dann gesagt - also, wir haben drei Töne ausgesucht: c, d, e zum Beispiel, also einfach im Sekund-Abstand - und habe die dann eine Dreiton-Suite schreiben lassen. Also drei Sätze, schnell-langsam-schnell, im Prinzip, habe denen so ein bisschen die Charakteristik erzählt, der letzte Satz ist halt dann so der virtuose, ne? Auch nur in einer Oktavlage, also nicht, dass die jetzt da irgendwie quer springen durften, sondern wirklich nur in der einen Oktavlage für ihre Instrumente. Und das war total spannend, weil was Kinder ja überhaupt erst mal gar nicht realisieren, ist die Bedeutung von Pausen von Nicht-Klängen. Und die waren immer darum bemüht zu schreiben und zu schreiben und zu schreiben, und je mehr ich schreibe bei drei Tönen, um so weniger kommt am Ende dabei heraus, weil ich ständig das gleiche höre. Und dann fingen sie langsam an zu verstehen: Aha, wenn ich da Pausen setze und da vielleicht nur einen und das so nach und nach aufbaue. Ich habe denen dann auch mal so ein Modell natürlich vorgeführt, wie man so etwas machen könnte. Da kann ja dann was daraus werden, ja, da entsteht eine ganz andere Spannung, und dann kann ich auch die Spannung halten eine ganze Weile mit drei Tönen. Und dann haben sie schon so angefangen: Oh, kriegen wir heute einen neuen Ton, ja? Und dann haben wir uns schließlich mit Melodieformen beschäftigt und so.“ (132-153)

Anhand dieses Beispiels wird deutlich, dass eine allmähliche Ausweitung des Materials bei Schülern große Resonanz findet. Zu Beginn steht das rhythmische Element noch immer klar im Vordergrund, denn wenn nur drei Töne verwendet werden dürfen, kann sich die Dramaturgie eines Musikstücks nicht auf einen abwechslungsreichen Tonhöhenverlauf stützen. Das Beispiel schildert weiterhin, wie Schüler Wege finden, trotz Materialbegrenzung einen spannenden Ablauf zu gestalten. Dass hierbei dem Rhythmus eine immense Bedeutung zukommt, erfahren sie nur deshalb, weil melodische Möglichkeiten stark eingeschränkt sind. Im Anschluss daran wird das Hinzutreten neuer Melodie-Töne von den Schülern wieder als Bereicherung wahrgenommen. Mit einem Repertoire an rhythmischen Erfahrungen können sie

nun den Herausforderungen begegnen, die sich bei der Gestaltung von Tonhöhenverläufen ergeben.

Eine derart systematische Vorgehensweise der Materialbegrenzung bzw. allmählichen Materialerweiterung, wie sie im voranstehenden Abschnitt beschrieben wurde, stellt innerhalb der untersuchten kompositionspädagogischen Konzepte eine Ausnahme dar. Die Methodik aller anderen Lehrer, die mit materialbegrenzenden Aufgabenstellungen arbeiten, erschöpft sich entweder in der Vorgabe bestimmter Töne bzw. Intervalle, oder das Prinzip der Materialbegrenzung wird mit dem der Materialstrukturierung kombiniert:

L₂ „Und dann gibt es noch so eine zweite Übung, das wären so Varianten mit fünf Tönen, die also vom Schüler variiert werden. Wobei die Töne werden immer beibehalten, und es wird jetzt ein Rhythmus dazu - die Töne werden rhythmisiert. Sie werden mit einer Lautstärke versehen und vielleicht noch mit Randbemerkungen. Und das dient eigentlich dazu, zum einen für den Schüler, dass er also sieht, was eigentlich alles möglich ist. Es hat dann nur Sinn, wenn man wirklich so dreißig, vierzig, fünfzig solche Variationen macht. Für mich ist es auch sehr gut, um festzustellen, was der Schüler für ein Typ ist. Ja, es gibt da so diese, denen also wirklich was einfällt, die sich Gedanken machen, und dann gibt es auch ab und zu mal solche, die dann das so als Übung ansehen und sagen: Also, dann fang' ich jetzt mal an mit – mach' mal nur Viertel-Noten. Und jetzt mach' ich mal nur halbe Noten, jetzt mach' ich mal die erste Note Viertel und alle anderen Halbe, jetzt mach' ich die zweite Viertel und alle anderen Halbe – die das so mechanisch durchgehen. Und ich lerne dann so ein bisschen kennen, was ist das so für ein Schüler, wie ist er so gebaut so von seinem Gefühl zur Musik her.“ (231-244)

Bei dieser Aufgabenstellung sollen Schüler mit Hilfe eines gegebenen Tonvorrats Variationen komponieren und dabei möglichst viele musikalische Parameter (Dynamik, Klangfarbe, Tempo etc.) bzw. Spieltechniken ausnutzen. Der Lehrer hofft, anhand der Ergebnisse Rückschlüsse auf den musikalischen Erfindungsreichtum seiner Schüler ziehen zu können und will ihnen einen ersten Einblick in die zur Verfügung stehende ‚Palette‘ musikalischer Möglichkeiten vermitteln.

b) Musikalische Modelle

Als musikalische Modelle bezeichnen wir alle Anregungen zur Initiierung des Kompositionsprozesses, die sich auf Werke der Musikkultur beziehen. Es ist also nicht das ungeformte musikalische Material, was in diesem Fall die Schüler zum Komponieren anregen

soll, sondern die Lehrer knüpfen ihre Aufgabenstellungen an musikalische Motive, Formen oder Stile, an Kompositionstechniken oder Kompositionskonzepte. Allgemein ist zu beobachten, dass sowohl traditionelle (ca. 16.-19. Jahrhundert) als auch zeitgenössische Modelle (Neue Musik) im Unterricht zum Einsatz kommen. Im Kontext der Neuen Musik spielen z.B. aleatorische Verfahren eine Rolle:

L₃ „Also, wir haben zum Beispiel auch hier mit Schülern - das war mein aller erster Workshop hier an der Musikschule, das war ein John-Cage-Workshop. Und da haben wir mit den Schülern zunächst mal ein Stück komponiert nach einer Anleitung von Cage für ein Klavierstück, d.h. da wurden Münzen geworfen ... und wurden auf Papier Unebenheiten markiert und solche Sachen, die man von Cage kennt. Und am Ende wurde es natürlich auch dann aufgeführt, dass man hörte, wie das klingt.“ (36-41)

Dieser Lehrer berichtet von einem Workshop, d.h. die Beschäftigung mit aleatorischen Verfahren ist hier nicht in den regelmäßigen Kompositionsunterricht integriert. Wie am Beispiel von John Cage deutlich wird, realisiert sich in vielen Konzepten zeitgenössischer Komponisten das Prinzip einer prägnanten Vorgabe, die gleichzeitig genügend Freiraum für eigene Ideen der Interpreten bereit stellt. Dass gerade Kinder solchen Aufgabenstellungen sowohl mit Experimentierfreude als auch der nötigen Ernsthaftigkeit begegnen, zeigen weitere Ausführungen des zitierten Lehrers über eine Realisation von Cages 4:33⁹⁴.

In Hinblick auf andere Modelle, die der Neuen Musik entlehnt wurden, mischt sich in die Lehrer-Aussagen dagegen ein skeptischer Unterton:

L₅ „Also, Zwölftontechnik habe ich bis jetzt einmal - mit einem schreibt man dann eine Zwölftonreihe auf und probiert ... Bei dem ging gar nichts mehr. Und da habe ich dem wieder Wege geöffnet. Aber ansonsten ist das kein Muss bei mir, ja? (392-396)

L₁ „Manchmal ist es so, dass ich Vorschläge mache, dass ich also sage, ich gebe, wenn ganz, ganz völlige Leere herrscht, dann gebe ich mal einfach eine Technik rein oder so was ähnliches, vielleicht Spiegelungs-Technik, oder so was. Dass ich sage, o.k., versuch' mal das so und so und damit mal ein bisschen zu spielen, ja?“ (397-401)

Diese Zitate belegen eindeutig, dass die Vorgabe von Kompositionstechniken eine Art Notlösung sein kann, auf die Lehrer dann zurückgreifen, wenn ihren Schülern nichts einfällt.

⁹⁴ L₃ „... da haben die Schüler dann eine Performance vollkommen eigenständig gestaltet, dauerte so etwa vierzig Minuten lang, wo sie unter anderem 4:33 aufgeführt haben von Cage ... Und ich habe da überhaupt nicht eingegriffen, nichts gemacht, und die haben das mit einer solchen Ernsthaftigkeit gemacht und haben eben auch 4:33 absolut spannend realisiert, ohne Klamauk ...“ (55-59)

Sowohl die Zitate als auch die ausgewerteten Interviews in ihrer Gesamtheit zeigen aber, dass diese Möglichkeit nicht allzu oft angewendet wird.

Anders als zeitgenössische Modelle, denen eher der Charakter des Experimentierens anhaftet, erfüllen traditionelle Modelle den Zweck der Aneignung kompositionstechnischer Fertigkeiten. Typisch ist, dass Lehrer ein traditionelles Modell zunächst erklären und ihre Schüler dann zur Nachgestaltung formaler bzw. rhythmischer, melodischer und harmonischer Proportionen auffordern:

L₉ „... da haben wir das Menuett behandelt, und da habe ich gesagt: Normal in der Musik ist, dass viertaktig gearbeitet wird und dass da eine Art Halbschluss ist, das ist eine lange Note, ja? Und dann müssen sie erst mal diese formalen Dinge, Form usw. begreifen, dann müssen sie, lernen sie, dass am Anfang der viertaktigen Phrase Aktion ist, so nenne ich das, Aktion, und dann kommt ein Ruhepunkt. Und natürlich lernen sie dann auch, dass man das dehnen kann und verkürzen kann, also Dreitaktig- und Fünftaktigkeit, und daraus besprechen wir, was das nun für einen Charakter, dieses Menuett, hat.“ (195-202)

Hier nicht ausgeführt, in anderen Zitaten aber klar belegt, ist die auf eine Erklärung folgende, eigentliche Aufgabenstellung. Sie könnte beispielsweise lauten: ‚Komponiere ein Menuett!‘ oder ‚Erfinde zur vorgegebenen Melodie eine Begleitung im Sinne Mozarts!‘ Weniger determinierend als eine Stilkopie wäre etwa die Aufforderung, einen bestimmten Text zu einem Lied zu vertonen. Wenn allgemein von ‚Lied‘ die Rede ist, wird sich ein Schüler wahrscheinlich um gesangliche Melodieführung bemühen und allgemeine Kenntnisse der Harmonisierung anwenden. Im Vordergrund stünde die musikalische Ausdeutung des Textes, der Spielraum wäre somit weiter gesteckt als im Falle einer an Mozart orientierten Begleitung⁹⁵.

Leider gibt das Datenmaterial nur wenig Auskunft darüber, ob Lehrer in einem durch Stilkopien angeregten Imitationsverhalten der Schüler auch Nachteile sehen, bzw. ob sie Wege kennen, solchen Nachteilen entgegenzusteuern. Ein Lehrer reagiert auf meine Bedenken gegenüber der Arbeit mit Modellen wie folgt:

L₃ „Das passiert von vornherein nicht, weil so ein Modell spontan zu imitieren, das verlangt schon was. Da sind von vornherein Fehler drin, und das ist auch gut so. Dann sprechen wir über diese Fehler und versuchen, die so

⁹⁵ Würde die Aufgabenstellung nicht lauten: ‚Komponiere ein Lied!‘, sondern statt dessen ‚Vertone diesen Text!‘, so wäre sie der Kategorie ‚Initiierung des Kompositionsprozesses/Außermusikalische Anregungen‘ zuzuordnen. Hiermit ist gemeint, dass der Auftrag, ein Lied zu komponieren, bereits einen musikalischen Stil impliziert, während bei der Vertonung eines Textes stilistische Entscheidungen viel stärker im Ermessen des Schülers liegen.

zu korrigieren, wie es halt für den jeweiligen dann auch angemessen ist, ja? Es ist ja auch nicht so, dass ich denen ein Schema an die Tafel schreibe und sage, so und jetzt machen wir das mal hier, ja? Sondern ich zeige denen dann eine Periode bei Mozart und ich zeige denen dann so eine Melodiebildung bei Haydn oder bei Beethoven, oder dann mal auch in der Romantik eine ganz andere Situation bei Grieg oder bei Schumann oder so, und dann gebe ich denen halt mal einen Vordersatz, und jetzt sollen sie mal versuchen, den zu ergänzen. Ja, und hinterher sage ich denen, guck mal, das ist nämlich eigentlich von Mozart, und der hat das eigentlich so gemacht, ja, und was können wir daran lernen? Und manchmal ist es erstaunlich, dass da, natürlich durch Zufall erst mal, Ergebnisse kommen, die viel überzeugender sind als das Modell, wie das bei Mozart zum Beispiel war, ja? Und das ist dann wunderbar, weil Mozart nämlich viel mehr Phantasie hatte und ganz woanders hingeführt hat und das uns ermuntern kann, nicht zu starr in diesem Modell zu verharren. Also, das machen wir immer an Literaturbeispielen, direkt an Analysen sozusagen jetzt im kleinsten Rahmen, wo wir dann von da aus weitergehen.“ (351-371)

Diese Aussage ist gerade wegen ihrer Singularität bemerkenswert. Will man ein individualitätsloses Imitieren vermeiden, so kann eine historisch-chronologische Erarbeitung nicht sinnvoll sein. Statt dessen geht es darum, exemplarische Fälle aus der Musikgeschichte auszuwählen und mit den sich so bietenden Möglichkeiten zu arbeiten. Einen Vordersatz ergänzen zu lassen, ohne seinen Schülern vorher den Komponisten zu verraten, ist eine grundsätzlich andere Herangehensweise als ein konkretes Modell (z.B. ein Menuett von Haydn) zum Vorbild zu erheben. Der Freiraum für den Schüler wird im ersten Fall erweitert, im zweiten Fall kann es dagegen passieren, dass Schüler angesichts des perfekten Modells den Mut zu spontanen Lösungen verlieren und in ein sogenanntes „Handwerkeln“ abrutschen⁹⁶. Der entscheidende Vorteil der hier vorgestellten Methode besteht also darin, dass die historischen Modelle erst *nach* Fertigstellung der Schüler-Komposition analysiert werden. Die Analysearbeit stellt die Versuche der Schüler in einen Kontext, macht auf Zeit- bzw. Personalstil von Vorbildern aufmerksam und gesteht den Lösungen der Schüler einen Eigenwert zu, der nicht an diesen Vorbildern gemessen werden muss bzw. kann.

⁹⁶ Die Formulierung „Handwerkeln“ geht auf einen der interviewten Lehrer zurück.

2.2.8.2 Außermusikalische Anregungen

Außermusikalische Anregungen können aus verschiedenen Bereichen stammen bzw. verschiedene Funktionen annehmen: Neben Anregungen aus Natur und Lebenswelt (realer Bereich) gibt es solche aus der bildenden, vorwiegend aber der darstellenden Kunst (symbolischer Bereich)⁹⁷ sowie Anregungen, die in besonderer Weise dazu geeignet sind, die Vorstellungskraft der Schüler zu aktivieren (imaginärer Bereich). Die Bereiche werden in Hinblick auf ihre Eignung zur Initiierung kompositorischer Prozesse als prinzipiell gleichberechtigt eingeschätzt. Selbstverständlich schließt dieser Standpunkt die Möglichkeit, dass Schüler individuelle Vorlieben für bestimmte Teilbereiche entwickeln, nicht aus. Vielmehr muss es als günstig angesehen werden, wenn Lehrer alle drei Bereiche nutzen, damit Schüler solche Vorlieben erkennen können. Diese Ansicht wird interessanterweise auch von dem Erziehungswissenschaftler Kersten Reich vertreten, der in Übereinstimmung mit den empirischen Befunden der vorliegenden Untersuchung reale Ereignisse, Imaginationen und Symbolwelten voneinander unterscheidet und deren Berücksichtigung in pädagogischen Prozessen einfordert (Reich 1996, S. S. 71 ff.).

Zur Erläuterung sei angefügt, dass ich reale, imaginäre und symbolische Bereiche nicht als kategorisch voneinander getrennt, sondern als aufeinander bezogen auffasse. So haben beispielsweise Imaginationen (also Gebilde, die zunächst nur in der individuellen Vorstellung existieren) das Potential, sich symbolisch (also etwa in einem Text oder einer Komposition)niederzuschlagen. Dabei wird die ursprüngliche Imagination jedoch verändert, sie ist nicht mit ihrer symbolischen Transformation identisch, sondern allenfalls ihr Anlass oder Ursprung. Wenn ich im folgenden von realen, imaginären und symbolischen Anregungen zum Komponieren spreche, so sei das Verbindende zwischen diesen Bereichen mitgedacht, welches aus der Perspektive der komponierenden Schüler darin besteht, wie die jeweilige Anregung von diesen erlebt wird. Im Falle von realen Ereignissen und Imaginationen ist immer das real Erlebte bzw. Imaginierte der Schüler gemeint (wobei die Interventionen des Lehrers anregend wirken bzw. Erinnerungen auslösen können). Bei meiner Beschreibung der Kategorie ‚Symbol‘ gehe ich auf Anregungen der Lehrer ein, die unterschiedlichen symbolischen Bereichen entstammen (z.B. Texte, Filme), innerhalb eines Bereichs (z.B. Text) wird dabei jedoch nichts über die unterschiedlichen Qualitäten oder Funktionen, die ein Text für das Komponieren haben kann (z.B. als Lied-Text oder programmatische Text-Vorgabe), ausgesagt.

⁹⁷ Neben künstlerischen Produkten gehören dem symbolischen Bereich auch ästhetische Eigenproduktionen der Schüler (Bilder, Gedichte etc.) an.

a) Außermusikalische Anregungen / Bereich: Realität

Anregungen aus dem Bereich Lebenswelt können sich entwickeln, wenn der Lehrer die Person des Schülers in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt bzw. sich darum bemüht, einen Zugang zu aktuellen Bedürfnissen des Schülers zu finden:

L₂ „Ja, also zum Beispiel ... habe ich einen Schüler, mit dem bin ich dann spazieren gegangen, und ich habe ihn so gefragt, was er so zu tun hat und ob er nicht irgendwas anderes gerne machen will. Da sagt er: Ja, er würde gerne Skateboard fahren, aber er hat zu wenig Zeit, Skateboard zu fahren. Weil wenn er mal eine halbe Stunde Zeit hat, dann lohnt sich das nicht extra dann rauszugehen und dorthin, wo man das kann. Und dann habe ich ihm vorgeschlagen, man könnte doch ein Stück schreiben über Skateboard fahren, wo also man Skateboard-Geräusche aufnimmt. Und die dann zu dem Stück dazu irgendwie über Tonband, also über Lautsprecher dazu spielt. Und dann würde man sogar, je mehr man komponiert, um so mehr könnte man Skateboard fahren. Weil man muss das ja richtig gut aufnehmen und richtig Experimente machen. Und das hat dann also dazu geführt, dass er sich also dieses Skateboard-Lied, Skater-Lied ausgedacht hat. Und das war wiederum, um was es eigentlich ging, nämlich die Möglichkeit, beim Skateboardfahren zu komponieren. Wo das also eigentlich jetzt nicht realisiert wird, aber wo es irgendwie so einen Schub gegeben hat. Es ging plötzlich - es kam eine Idee irgendwie. Und bei dem anderen Schüler war es ähnlich, also wir haben uns überlegt, ob man irgendwas machen kann, was also er gern will und wo man dabei komponieren kann.“ (167-182)

Diesen Textabschnitt interpretierend lässt sich feststellen, dass der Lehrer aktiven Anteil am Zustandekommen der Kompositionsidee hat, der Schüler einen bedeutungsvollen Bereich seiner Lebenswelt als Grundlage dieser Idee aber selbst einbringt. In pädagogischer Hinsicht entscheidend ist die Tatsache, dass der Lehrer nicht passiv auf eine Idee des Schülers wartet, sondern mit diesem ein Gespräch führt, welches den Schüler zu persönlichen Äußerungen herausfordert. Der Schüler wird vom Lehrer nicht in eine (fremd-)bestimmte Richtung gelenkt, statt dessen überprüft er Erfahrungen aus seiner aktuellen Lebenswelt auf ihre Brauchbarkeit für eine kompositorische Idee. Die zielgerichteten Vorschläge des Lehrers bieten dabei eine Orientierungshilfe und können den Schüler zur Umsetzung oder ggf. zur Modifikation der eigenen Ideen motivieren.

Neben der persönlichen Lebenswelt können Anregungen zum Komponieren auch dem Bereich ‚Natur‘ entstammen, der hier als allgemeine, jeden Menschen gleichermaßen umgebende Lebenswelt aufgefasst wird:

L₁₀ „Also, wenn wir ein neues Stück anfangen, dann besprechen wir erst einmal, was käme in Frage, was könnte man machen. Also, an seinem Beispiel, da haben wir uns, weil gerade der Schnee gefallen war oder weggetaut war, mit dem Schnee beschäftigt. Da kam dann dabei raus ‚Die Schneeflocke‘ und ‚Der Winter‘ überhaupt und dann auch noch ‚Der Schneemann‘.“ (115-119)

L₉ „... und dann mache ich zum Beispiel vielfach, dass ich sage: Nun stellen wir uns mal vor, wir sind im Wald, und jetzt zwitschert ein Vögelchen seine Melodie, und was empfindest du dabei, dann fliegt es davon, dann hüpf es von Ast zu Ast - das war so ein Thema, was ich den Kleinen so oft gegeben habe, nicht?“ (111-114)

Die in den Zitaten aufgeführten Beispiele verlangen für die kompositorische Umsetzung einen mimetischen Nachvollzug. Mit Mimesis ist in diesem Fall gemeint, dass der Komponist versucht, ein nicht musikalisches Gegenüber adäquat mit den Mitteln der Musik darzustellen. Dass mimetische Darstellung sensible Einfühlung erfordert und dass diese Einfühlung jenseits der Vermittlung von kompositorischem Handwerk (‚Techniken‘) von den Lehrern gefördert wird, kommt im letzten Zitat durch die Formulierung „Was empfindet du dabei?“ zum Ausdruck.

b) Außermusikalische Anregungen / Bereich: Imagination

Ebenfalls dazu geeignet, das Einfühlungs- bzw. Vorstellungsvermögen der Schüler zu fördern, sind die im vorliegenden Kapitel erläuterten Anregungen. Für sie ist es typisch, dass nicht der Lehrer das Thema vorgibt, sondern er schafft den Raum, in dem sich die Phantasie der Schüler einen Weg bahnen kann:

L₆ „Es war ein Kind, das hatte sich dann, als ich gesagt habe, sie sollen sich verwandeln ... Und da hat dieses Kind sich verwandelt in einen Stein. Da dachte ich, oh ... das ist schief gegangen, ja? Und dann stellte sich aber heraus, dass dieses Kind sagte: Moment mal, warten. Der Stein liegt oben auf dem Berg und braucht nicht zu arbeiten und singt sein Lied der Faulheit, und dann kommt der Stein ins Rollen und immer mehr ins Stolpern, ins Stolpern, ins Stolpern, Stolpern, wird immer schneller, und dann liegt er unten am Berg. Und dann singt er aus voller Inbrunst wieder sein Lied der Faulheit, weil tiefer kann er nicht mehr fallen. Das war die Geschich-

te, die das Kind sich ausgedacht hatte - neun oder so alt. Und dann haben wir dann uns überlegt, mit welchen Instrumenten. Und dann sagte er selber, die Geige, weil das so hoch ist da oben auf dem Berg ... Und dann wollte der runter laufen, und dann ging es darum, ja, wie macht er das. Da braucht man ein tieferes Streichinstrument, und dann kam es sozusagen zur Bratsche, Cello, am Schluss Kontrabass, das Lied der Faulheit zu singen, voller Inbrunst.“ (356-373)

Anhand dieses Zitats wird deutlich, dass die Aufforderung, sich zu verwandeln, überraschende musikalische Ideen hervorbringen kann, die ihren Ursprung in der individuellen Phantasie eines Kindes haben. Die Bedeutung der Aufgabe des Lehrers liegt darin, dass der Schüler dazu gebracht wird, den Kontext des Alltäglichen zu verlassen und statt dessen in die Haut eines selbst gewählten Anderen zu schlüpfen. Der Schüler gerät so in die spielerische Haltung des ‚als ob‘. In seiner Imagination verkörpert er ein Gegenüber und erlebt ein diesem Gegenüber widerfahrendes Ereignis. Sowohl die notwendige Identifikation mit diesem Gegenüber als Voraussetzung einer Nachgestaltung wie auch die notwendige Distanz der realen Identität des Schülers zum imaginären Geschehen können als Folge dieser Methode erwartet werden. Letztgenannte Distanz scheint vor allem deshalb hilfreich zu sein, weil sie den Schüler in die Lage versetzt, den eigenen Produktionsprozess zu beurteilen. Das gewählte Zitat gibt auch einen Ausblick auf die innermusikalische Seite dieses Prozesses, insofern nämlich von der ideenadäquaten Wahl der Instrumente die Rede ist.

c) Außermusikalische Anregungen / Bereich: Symbol

Die Fähigkeit zur Einfühlung in ein Gegenüber ist ebenfalls oder gerade dann unerlässlich, wenn die Anregungen zum Komponieren aus dem symbolischen Bereich stammen⁹⁸. Unser Datenmaterial zeigt, dass Kompositionslehrer sich die größte Anregungskraft von literarischen Texten versprechen:

L₄ „Ich arbeite auch ganz gerne mit Text, weil ich glaube, dass es einfach hilfreich ist. Und wir haben eine Erzählung genommen von Oskar Wilde, das Gespenst von Canterville, und haben einfach dazu Lieder geschrieben und haben auch, also bestimmte Szenen auch musikalisch untermalt, eben mit Improvisation, also mit Klangimprovisationen und auch mit Geräuschen usw. Aber wir haben einige Stücke einfach auch in dieser Form geschrieben.“ (40-45)

⁹⁸ Es sei noch einmal daran erinnert, dass dem symbolischen Bereich sowohl künstlerische Produkte als auch ästhetische Eigenproduktionen der Schüler (Bilder, Gedichte etc.) angehören.

L₄ „Also jetzt dieses kleine Stück, was wir jetzt machen, das ist so eine Geschichte, die sie selber erfunden haben ... Man muss an dem Text natürlich, wenn man es aufführt, muss man schon ein bisschen an dem Text arbeiten, vielleicht noch bessere Formulierungen, geschicktere Formulierungen finden, aber die Idee an sich finde ich ganz gut, und wir haben einiges jetzt mit dieser Geschichte vor ... “ (134-140)

Diese Zitate spiegeln den musikalischen Aufforderungscharakter von literarischen Texten bzw. das Engagement der Kinder bei eigenen Textproduktionen eindrucksvoll wider⁹⁹. Warum Texte in besonderer Weise als Anregung zum Komponieren geeignet sein können, wird aber erst deutlich, wenn man die folgende Beschreibung einer Prozessinitiierung den obigen Zitaten gegenüberstellt:

L₅ „Ja, wir reden erst mal, was eigentlich dazugehören könnte, inhaltlich, rein inhaltliche Probleme. Über Form reden wir gar nicht, Form kommt dann eigentlich beim Komponieren mit dazu, so dass wir rein nur Ideen sammeln, inhaltlicher Art. Also, Zirkus: Was gibt es im Zirkus, was könnte man alles da darstellen, reinschreiben? Ja, da gibt es einen Direktor, da gibt es Pferde, da gibt es einen Elefanten, da gibt es einen Clown, das ist für einen Zirkus was Unverzichtbares, was gibt es noch? Einen Akrobaten, einen Jongleur, ja - so. Und was ist nun das Typische für jeden, und dann reden wir einfach über die Figuren, die da vorkommen. Ja, und damit werden sie eigentlich entlassen. Und nun sollen sie eigentlich auf die Suche gehen und sich Ideen musikalischer Art sammeln, die dazu passen könnten.“ (242-250)

Wird, wie in diesem Zitat, vom Lehrer ein Thema vorgegeben, so müssen die Schüler dieses Thema inhaltlich konkretisieren. Im Falle des Zirkus-Beispiels geschieht das durch Ideensammlung (Welche Figuren treten im Zirkus auf?) und Vorstellungsbildung (Was ist typisch für einen Akrobaten oder Jongleur?). Ausgehend von der außermusikalischen Grundlage sollen die Schüler in einem nächsten Schritt musikalische Ideen entwickeln. Formale Aspekte, also die zeitliche Anordnung dieser Ideen und damit die Arbeit an musikalischen Proportionen, spielen nach Angabe des zitierten Lehrers erst in einem späteren Stadium des Kompositionsprozesses eine Rolle.

Im Gegensatz zu einer thematischen Anregung besteht die Besonderheit einer literarischen Erzählung darin, dass sie dem Leser einen Handlungsrahmen vorgibt. Kompositionsschüler haben die Möglichkeit, diesen Handlungsrahmen auch der entstehenden Komposition zugrunde zu legen. Einzelne musikalische Ideen wären dann von vornherein in ein formales Konzept eingebunden, und die von den Lehrern konstatierten Schwierigkeiten bei der Arbeit an formalen Aspekten einer Komposition würden möglicherweise verringert.

⁹⁹ Außerdem zeigt das erste Zitat, wie Improvisation in den kompositorischen Prozess einbezogen werden kann (vgl. Kapitel II/2.2.7.5).

In den folgenden Zitaten wird deutlich, dass literarische Texte für den kompositorischen Prozess nicht nur in Hinblick auf Formgebung von Bedeutung sind:

L₈ „Textbehandlung hat auch so viel mit Melodiebildung zu tun ... Manchmal lasse ich, wenn ich Melodien schreibe, lasse ich die Sachen vertonen und [die Texte] kommen dann wieder weg. Das bildet tolle Melodien, die haben viel mehr Sinn ... Die stellen sich vor, es hat einen Vierzeiler dahinter oder einen komischen Text von mir aus, vielleicht einen Siebeneinhalb-Zeiler, ja? Und dann kommen die Worte weg, und die werden vergessen. Ja, Schumann hat das gleiche gemacht - also! Seine Sinfonien sind Vertonung von Jean Paul, alle! Warum sollen die das nicht auch machen?“ (277-304)

L₇ „Ja, also Texte werden, wie gesagt, häufig benutzt und auch vielfältig, also in anderer Art benutzt. Zum einen: Lied schreiben, gesungenes Lied, Melodrame, Texte sprechen, in die Musik hinein. Oder nur einen Text, der da steht, als Vorgabe, der dann nachher zu einer Fantasie wird. Dann heißt das Stück genauso wie das Gedicht oder wie die Prosa entsprechend, was es immer gerade sein mag, und dann wird halt darüber fantasiert. Das sind die drei Möglichkeiten, die ich hier praktizieren lasse.“ (632-637)

Im ersten Zitat werden unter Berufung auf ein historisches Vorbild (Schumann) Texte zur Unterstützung der Melodiebildung eingesetzt. Für die Schüler ist diese Methode hilfreich, weil sie sich a) am Rhythmus des Textes orientieren und b) den Inhalt des Textes musikalisch ausdeuten können. Die musikalische Ausdeutung von Text-Inhalten spielt auch im zweiten Zitat eine wichtige Rolle, allerdings werden neben der Lied-Vertonung (Text beeinflusst primär die Melodiebildung) weitere Möglichkeiten eines Musik-Text-Bezuges beschrieben. Orientiert sich beispielsweise die Melodie nicht direkt am Text, sondern werden nur Stimmungen des Textes mit musikalischen Mitteln ausgedrückt, so bleiben Metrum und Rhythmus der Musik vom Text unbeeinflusst (Melodram). Dient der Text schließlich nur als Anregung, ohne später selbst Bestandteil der Komposition zu sein, bedeutet das für die Musik einen weiteren Zuwachs an Autonomie.

Die naheliegende Vermutung, es könnten neben Texten auch Bilder Anregungen zum Komponieren liefern, findet sich in den Interviews nur relativ selten bestätigt:

L₇ „Und dann geht es so weiter, dass ich bildhafte Musik verlange oder - verlange in Anführungszeichen, ja - empfehle. Ich stelle da Fotos hin, Gemälde ... die sollen selbst mal was malen und das Gemälde in Klang bringen, mit der inzwischen für sich jeweils entwickelten Sprache. Also, das kann clustermäßig sein, das kann aber auch wieder trotzdem wie Mozart klingen, nur damit überhaupt mal der gesehene Eindruck in einen gehörten transportiert wird.“ (93-99)

Dieser Lehrer stellt seinen Schülern Bilder zur Verfügung, die zu Improvisationen anregen sollen. Kennzeichnend für solche Improvisationen ist es, dass die musikalische Umsetzung der bildnerischen Vorlage spontan, d.h. als psychomotorische Reaktion auf Wahrgenommenes erfolgt. Eine Verbalisierung des visuellen Eindrucks ist dabei nicht zwingend notwendig. Auch wenn im obigen Zitat der Bezug zwischen Improvisation und Komposition unklar bleibt, gehe ich aufgrund des Interview-Kontextes davon aus, dass Improvisation hier als Nahtstelle zur Komposition fungiert.

Im folgenden soll ein längeres Zitat wiedergegeben werden, das mehrere Aspekte kompositionspädagogischer Arbeit beispielhaft veranschaulichen kann. Auch hier spielen Bilder eine Rolle – allerdings handelt es sich um einen Film, d.h. die Bilder sind in einen zeitlichen Ablauf eingebunden und stellen, wie der Lehrer selbst es betont, ein Gerüst zur Verfügung, an dem sich die Schüler beim Komponieren orientieren können:

L₈ „... und dann bin ich noch mal zu dem Filmmuseum gegangen und meinte, wo ist noch ein Film, aber bitte groß. Und es gab einen, wofür sie die Rechte haben, und das ist ein Film aus 1919, also ein Ulk-Stummfilm mit extrem viel Make-up und sehr viel einfach stur in die Kamera gucken. Ansonsten sehr langsam, ein superklasse Film. Und wir haben über die letzten 12 Monate die Musik dafür geschrieben. Das heißt, als ich das hatte, habe ich gesagt, meine Klasse wird erst lernen, wie sie Stummfilm-Musik schreiben, wo Beziehungen aufgestellt werden können zwischen einer Geschichte, die optisch dargestellt wird und einer Geschichte, die musikalisch dargestellt wird. Dann gibt es tausenderlei Sachen, die man auch lernen kann. Es gibt genug Stummfilme - es gibt alle Mickey-Mouse-Filme, die grundsätzlich Stummfilme sind, wo parallel gearbeitet wird. D.h. wenn die Katze runter fällt, geht die Musik nach unten, wenn irgendjemand hochspringt, geht die Musik hoch. Und diese Parallel-Arbeit wollten meine Schüler nicht machen, die wollten die Emotionen ausdrücken, die hinter dem Film waren. Das haben alle gesagt - das wäre Schwachsinn, wenn irgendjemand den Mund aufmacht, um zu sagen, ich liebe dich, wollten sie nicht unbedingt direkt eine Seifen-Melodie von der Geige haben, sondern anders, ein bisschen weiter nach hinten gehen. Ich habe darauf bestanden, dass die Musik relativ modern klingt ... Und ich wollte, dass sie mit der Beziehung spielen zwischen optisch und akustisch. Und motivisch und Entwicklung und überhaupt - diese Sachen. Damit sie die Chance haben, mit allen diesen großen musikalischen Schwierigkeiten zu spielen, aber der Film gibt ein Gerüst. D.h. sie müssen nicht ein Sechzigminuten-Stück ausdenken, weil der Film das für sie schon gemacht hat. So haben wir das auch gemacht - wir haben uns getroffen, wir haben den Film angeguckt ... Dann hat jeder eine Kopie gehabt, das haben die studiert, dann haben die Schnittlisten geschrieben mit einer Stopuhr. Wie lang dauert jede Szene, bis auf null Komma fünf Sekunden, das ist eine große Arbeit. Was passiert in dem Film, wo sind die Hauptcharaktere, was ist wichtig? Heraus kam: ein Mädchen war wichtig. Das war mehr als wichtig. Zwei Brüder sind wichtig. Dann haben die Motive dafür geschrieben und in demokratischem Wahlverfahren ausgewählt, welche am besten passen. Jeder hat Motive für alles geschrieben, aber nur ein Motiv durfte genommen werden, dann mussten die ausgewählt [werden]. Bis wir einen Haufen von Motiven hatten, die zu dem Film passten, und dann haben wir anfangen zu komponieren.“ (151-188)

Ähnlich wie bei der oben erwähnten Vertonung einer literarischen Vorlage gibt hier der Film Inhalte vor, die zur musikalischen Gestaltung auffordern. Im Gegensatz zur literarischen Vorlage enthält der Film jedoch eine Zeitstruktur, die durch die Bilderfolge definiert ist, d.h. die ästhetische Gesamtform ist vorgegeben und muss von den Komponisten mit musikalischen Ereignissen ‚gefüllt‘ werden. Es liegt auf der Hand, dass umfangreiche Kompositionsaufgaben, wie die Vertonung eines Films oder (hier nicht dokumentiert) eines Librettos, nur in aufwendiger Projektarbeit und als Gemeinschaftskomposition unter Beteiligung einer ganzen Kompositionsklasse zu realisieren sind. Positiv daran ist, dass sich unterschiedliche Kompetenzen der Schüler gegenseitig ergänzen können, andererseits bedeutet eine solche Arbeit meist einen finanziellen und organisatorischen Mehraufwand, der nicht immer ohne weiteres zu leisten sein wird.

2.2.9 Begleitung des Kompositionsprozesses

Bei der Arbeit an einer Komposition können drei Modi der Prozessbegleitung unterschieden werden: a) der Evaluationsmodus, b) der Innovationsmodus und c) der Aufführungsmodus. Während in den Modi a) und c) die Evaluation der entstehenden bzw. abgeschlossenen Komposition im Vordergrund steht, führt die Methodik im Innovationsmodus zur Neuentwicklung bzw. Ausarbeitung von musikalischen Ideen. Der Beschreibung der Modi ist ein Exkurs zum Thema ‚graphische Notation‘ vorangestellt. Hiermit wird berücksichtigt, dass eine Notation in der Regel die Grundlage dafür bildet, dass die Lehrer mit ihren Schülern inhaltlich an den entstehenden Kompositionen arbeiten können.

Exkurs: Graphische Notation

Eine musikalische Idee auf traditionelle Weise zu notieren, bereitet laut Aussagen der Lehrer vielen Kompositionsschülern Schwierigkeiten. Bedenkt man, dass es sich bei der traditionellen Notenschrift um ein komplexes Symbolsystem mit hohem Abstraktionsgrad

handelt, so ist dies nicht verwunderlich. Hinzu kommt, dass die Entwicklung von Notationsfertigkeiten an die Entwicklung der musikalischen Wahrnehmung gebunden ist und Fortschritte somit nur längerfristig erzielt werden können. Es stellt sich auf diesem Hintergrund die Frage, ob es methodische Möglichkeiten gibt, durch die Wahrnehmungs- und Notationsfertigkeiten gleichermaßen gefördert werden¹⁰⁰. Hierfür finden sich in den Lehrer-Interviews mehrere Anzeichen:

L₅ „Also, das ist vor allem in den ersten Stunden, im ersten halben Jahr für mich wichtig. Die sollen erst mal irgendetwas aufschreiben, ohne irgendwo an einer Note fest zu hängen. Ich habe festgestellt, wenn man Schülern Notenpapier gibt, dann schreiben die erst mal generell möglichst Noten, die nur in Zwischenräumen sich befinden, und die auf den Notenlinien lassen sie schon weg, Vorzeichen gibt es überhaupt keine und es ist ganz schwer, denen irgend etwas anderes beizubringen. Das beschränkt sich dann auf bestimmte Töne, und das war es dann schon. Und so gehe ich erst mal freier um und sage, lass dir doch was einfallen, wie du das reinschreibst, graphisch. Mache irgendwelche Zeichen, mache Kringeln, mache Kreise ... und dann: Mach' deutlich, was du eigentlich willst. Egal, ob das ein Klavier ist, ob das eine Gitarre ist, ob das Schlagwerk ist, womit wir da gerade mal arbeiten, das ist erst mal egal. Aber das fällt denen nicht so schwer wie Notenschreiben.“ (285-297)

Die Einschätzung des Lehrers verweist darauf, dass der kompositorische Prozess jüngerer Kinder durch die Anwendung traditioneller Notation ins Stocken gerät. Damit Kinder ihre musikalischen Vorstellungen möglichst ungehindert kommunizieren können, bietet sich der Weg über selbst erfundene Notationen an. Erst durch vielfache kompositorische Erfahrungen entwickeln sich die Fähigkeiten dahingehend, dass der Weg von einer mentalen musikalischen Vorstellung zu deren Symbolisierung reibungsloser verläuft. Wie Dobberstein gezeigt hat, hängt solcher Fortschritt sowohl mit einem übungsabhängigen Zuwachs an Gedächtnis- und Audiationsleistungen als auch mit dem musikalischen Begabungspotential eines Komponisten zusammen (Dobberstein 1994, S. 100 ff.).

Der Aspekt der Gedächtnisleistung klingt auch im folgenden Zitat an. Bevor der Lehrer den Einsatz graphischer Notation erläutert, hat er (hier nicht zitiert) die Schüler dazu aufgefordert, einen wie auch immer gearteten Konflikt zu imaginieren. Den Weg von der Imagination zur Symbolisierung schildert er als permanenten Perspektivwechsel zwischen ‚heiß‘ (lebendige Vorstellung) und ‚kalt‘ (Notation):

L₆ „... am Anfang muss man natürlich, wenn sie die Noten noch nicht so schreiben können oder so was, dann fängt man ganz grob an, nur mit Grafik oder mit kurzen Zeichen oder Zacken oder so was ähnlichem - versucht

¹⁰⁰ Wahrnehmungs- und Notationsfertigkeiten werden auch durch entsprechende Gehörbildungsübungen gefördert. Hierbei fehlt aber der für das vorliegende Kapitel wichtige Bezug zum Komponieren (vgl. Kapitel II/2.2.7.4).

sich dann zu erinnern, es ist jetzt schon wieder kalt unter den Fingern bei der Erinnerung, ja? Und dann muss man wieder versuchen, das auch wieder zu verändern, damit es wieder heiß wird, ja? Und dann kann man sagen: Ist der Ton lang, ist er kurz, dieser da, dieser eine Zacken, den du da hast, ist das lang, ist das kurz, wie lang ist das, wie kurz ist das? Komm, wir zählen mal und so. Und dann kommt jetzt wieder kalt, weil man wieder zählt. Und - das ist so ein Hin und Her, ja, und irgendwann können die das schreiben, so wie man halt einen Brief schreibt, weil man braucht nur an das zu denken, wo man dran denkt. Aber man muss nicht mehr daran denken, wie schreibe ich das hin, ja?“

F „Dass das auch schneller wird vielleicht, dieses Umschalten zwischen den Perspektiven?“

L₆ „Genau, ja. Genau.“ (592-603)

Mit Gedächtnisleistung ist gemeint, dass die zu notierende musikalische Idee erinnert werden muss. Dem Zitat zufolge erfordert der Vorgang des Notierens jedoch einen von der lebendigen Vorstellung verschiedenen Bewusstseinszustand. Dem zitierten Lehrer zufolge besteht für die Schüler eine große Schwierigkeit darin, nach der Notation den Faden zur ursprünglichen Vorstellung wieder aufzunehmen. Ich gehe davon aus, dass der in den Zitaten beschriebene Umgang mit graphischer Notation dazu dient, Schülern bei der Überwindung solcher Schwierigkeiten zu helfen.

2.2.9.1 Evaluationsmodus

Zu den methodischen Möglichkeiten im Evaluationsmodus zählen gezielte Fragestellungen des Lehrers sowie ein vom Lehrer initiiertes Meinungsaustausch über die entstehende Schüler-Komposition:

L₁ „Was ich dann natürlich mache, wenn dann was auf dem Papier steht, ist natürlich dann, ich gucke mir das an, ich höre mir das an, und dann versuchen wir, es auf die Wirkung hin zu, ja zu untersuchen und wahrzunehmen.“ (403-405)

L₁ „Und dann wusste sie aber nicht, wie sie es nennen sollte. Und da habe ich dann also mir das angehört und meinte so, das klingt wie Traummusik irgendwie. Und da habe ich so einen Arbeitstitel reingegeben, so Traum-musik ... Da entsteht dann was, der Titel gefiel ihr auch gar nicht, und das ist dann gut so, dass er ihr nicht gefallen hat. Sondern sie fing dann an, das irgendwie zu modifizieren, auch zu überlegen, und dann kam nachher etwas, was ich dann sehr, sehr spannend fand ... “ (414-421)

L₈ „Immer wieder fange ich an, auch mit sehr jungen Leuten, zu sagen, wenn ein Stück fertig ist z.B.: Ist es das, was du wirklich willst? Und dann sagen die meistens, dass sie nicht darüber nachgedacht haben, aber vielleicht

fangen sie an, darüber nachzudenken. Und dann fange ich an zu sagen, ist das wirklich - also z.B. heißt der Junge Sven oder so - dann sage ich: Ist das Svens Musik? Oder so. Solche Begriffe versuche ich zu verwenden. Ist es das, was du wirklich willst? Oder - natürlich diese Idee, was willst du uns, was willst du der Gesellschaft mitteilen?“ (392-399)

Die ersten zwei Zitate stammen von demselben Lehrer und zeigen, dass zu Beginn der Besprechung einer Schüler-Komposition die Artikulation eines subjektiven Eindrucks erfolgt¹⁰¹. Im dritten Zitat fordert der Lehrer vom Schüler Begründungen für kompositorische Entscheidungen. Durch dieses Nachfragen wird Beliebigkeit in den Schüler-Stücken ebenso verhindert wie ein zu frühes handwerklich motiviertes Eingreifen des Lehrers. Statt dessen erhalten Schüler die Chance, ihre kompositorischen Intentionen verbal verständlich zu machen. Eventuelle Diskrepanzen zwischen Idee und Umsetzung können so entdeckt und ggf. verändert werden.

Ein weiterer Aspekt des Evaluationsmodus, nämlich die Einbeziehung von Meinungen mehrerer Personen, kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

L₇ „Ja, also wenn jetzt hier ein Bild steht, Wasserfall, und dann klingt der bei dem einen Kandidaten mild, bei dem anderen vielleicht ganz extrem rau. Und dann wird dadurch besprochen, warum schreibst du den jetzt mild, den Wasserfall, der ist doch was Sprudelndes, ist doch was Schnelles? Und dann kriege ich zum Teil gesagt: Ja, weil ich empfinde, wenn ich an so einem Wasserfall sitze, da geht es mir gut, dann bin ich so beruhigt, dann habe ich - also es geht auch wieder um eine Impression ... “

F „Die bei jedem verschieden sein kann.“

L₇ „Ganz verschieden. Und durch diese gegenseitige Erklärung: Der eine sagt es, wie er es empfindet, und der andere sagt es, und dann gibt es wieder eine Besprechung in der Gruppe oder auch nur mit einem, je nachdem. Und damit bilden sich dann geschmackliche und auch intellektuelle Vorgaben - es wird ja von dem anderen auch mitgehört und angenommen oder beurteilt und kritisiert.“ (101-113)

Was im Rahmen dieser Gruppenstunde passiert, verweist auf den von Rolle verwendeten Begriff des ästhetischen Streits (Rolle 1999, S. 111 ff). Auch wenn in diesem Gespräch noch nicht von ‚Streit‘ die Rede sein kann, so geht es doch immerhin um einen begründenden Austausch über unterschiedliche Darstellungsweisen subjektiver Impressionen. Da es sich um Gruppenunterricht handelt, findet die Diskussion vor allem unter den Schülern statt. Andere Passagen des Interviews mit demselben Lehrer sprechen aber dafür, dass sich im Falle von Einzelunterricht ähnliches auf der Lehrer-Schüler-Ebene abspielt.

¹⁰¹ Allerdings kommt nur die Meinungsäußerung des Lehrers zur Sprache, wie die Schülerin zum eigenen Stück steht, erfahren wir nicht. Deutlich wird aber, dass sie dem Feedback einen Impuls zu weiterer Produktivität abgewinnen kann.

2.2.9.2 Innovationsmodus

Während Schüler und Lehrer im Evaluationsmodus Meinungen über die subjektive Wirkung einer Komposition austauschen, ist der Innovationsmodus dadurch gekennzeichnet, dass der Lehrer in den kompositorischen Prozess des Schülers eingreift. Die meisten der nachfolgend zitierten Lehrer verstehen Eingriffe als begründete Vorschläge, deren Akzeptanz bzw. Nicht-Akzeptanz von den Schülern selbst entschieden werden kann. Innovative Vorschläge beziehen sich auf verschiedene Aspekte der Schüler-Kompositionen und arbeiten mit unterschiedlichen Mitteln. Ein Aspekt, der von den Lehrer für wichtig befunden wird und auch größere Eingriffe zu rechtfertigen scheint, ist die Form:

L₁ „Wo ich eingreife, sind gelegentlich formale Geschichten, also das in einen Bogen zu bekommen, die Ideen, die dann kommen, zu ordnen. Es ist oftmals so, dass dann Ideen sprudeln, und dann wird ein Stück angefangen, bekommt noch eine Idee und noch eine Idee und noch und noch und noch eine Idee und tausende Ideen, die eigentlich keinen Zusammenhang haben. Und da beginnt dann die Arbeit. Da fange ich dann an, einzugreifen und zu gucken, wie kriegen wir das, damit da irgendwie ein Gesamtbogen entsteht.“ (429-435)

Im weiteren Verlauf des Interviews hadert dieser Lehrer mit sich selbst, denn er befürchtet, sein Eingreifen könne die Komposition zu stark in eine Richtung lenken, die vom Schüler nicht intendiert wurde. Andererseits erhebt er den Anspruch, mit den Schülern etwas formal Geschlossenes hervorbringen zu wollen und gelangt durch diese Zielsetzung letztendlich doch zu einer Rechtfertigung seines Eingreifens. Interessanterweise befinden sich auch andere Lehrer in diesem Zwiespalt zwischen Eingreifen-Müssen und nicht zu viel Eingreifen-Wollen:

L₅ „Ich lasse mir was bieten vom Schüler, und dann reden wir drüber, und dann versuchen wir es besser zu machen, runder zu machen. Besser ist immer schlecht gesagt, runder. Irgendwo, es muss wieder wie eine gesamte Form eigentlich abgeschlossen sein, irgendwo, es muss einen schönen Bogen, einen schönen, einen richtig schönen musikalischen Bogen darstellen. Das ist sicherlich ein ästhetischer Anspruch von mir, was dann schön ist, die Schüler denken vielleicht manches anders. Da bringe ich zuviel wieder von mir ein. Das kann durchaus sein. Aber ich glaube, es ist nicht schädlich in dem Moment.“ (381-387)

Die voranstehenden Zitate zeigen, dass bei der Arbeit an formalen Aspekten einer Komposition die Vermittlung ästhetischer Normen unumgänglich ist. Ähnliches gilt auch für

den inhaltlichen Aspekt des Innovationsmodus. Hier sind Rhythmus, Melodie und Harmonie jene Parameter, denen sich die Lehrer vorwiegend zuwenden:

L₄ „Also, das z.B. hat ein Mädchen ... die war schon 13, glaube ich, und hat sie den Text selber geschrieben und hat gleich irgendwie eine fertige Melodie dazu gebracht, die war natürlich rhythmisch, glaube ich, nicht so ganz, also konnte sie nicht richtig aufschreiben, aber doch richtig spielen, und dann haben wir gemeinsam überlegt, wie der Rhythmus ist, und das haben wir dann, also die Details haben wir dann schon im Unterricht erarbeitet. Und auch die Harmonien, daran haben wir auch ein bisschen so gesucht. Und das haben wir schon irgendwie im Unterricht erarbeitet, aber die Melodie, die hat sie einfach fast vollständig mitgebracht und auch den Text.“ (203-211)

Bereits an diesem Beispiel zeigt sich, dass Lehrer die Schwächen einer ihnen vorgelegten Komposition analysieren und mit den Schülern an deren Verbesserung arbeiten. Im aktuellen Zitat zählen hierzu die korrekte Notation eines in der Vorstellung präzise existierenden Rhythmus' sowie die Ausweitung des Stückes ins Harmonische. Der nächste Textabschnitt zeigt vergleichbare Bemühungen des Lehrers in Auseinandersetzung mit der Komposition eines (vermutlich) fortgeschritteneren Schülers:

L₈ „Ich sage immer, dass wir hier keine Harmonielehre und Kontrapunkt machen, also nichts Traditionelles. Aber: Wenn jemand ein Orchesterstück oder ein Kammermusikstück - eine Linie geschrieben hat für ein Instrument. Und plötzlich kommt dazu doch eine Bass-Linie - dann kommen die Probleme. Und was machen die da: Kontrapunkt, oder? Dann kann ich sagen: Gegenbewegung ist gut. Kreuzung ist auch interessant, aber gefährlich. Dann kommen die ganzen Regeln, die man sonst bei normalem Kontrapunkt lernt. Halt doch das Interesse bei der Geige, sonst hören die Leute beim Kontrabass zu, aber das ist eine Sologeige, und du willst, dass das gehört wird. Dann ist das Kontrapunkt, wo eine Linie viel interessanter ist und eine Linie weniger interessant. Und dann fangen die an zu denken ... Was hören die Leute? Was kommt dabei raus? Ein Konzert. Dann will ich, dass die Leute nicht dem Kontrabass zuhören - wissen Sie, wie ich meine? Dann kommt noch eine dritte Linie dazu, und was haben wir dann? Harmonie! Dann fangen wir schon wieder an ... Wie sind die Akkorde, wie sind die Intervalle? Ist das hier nicht ein bisschen schwach? Wenn ich hier z.B. zwei Halbtonschritte drin habe und im nächsten nur eine Quinte - dann fangen sie an, auch darüber nachzudenken, aber erst dann, wenn sie es brauchen.“ (321-337)

In diesem Fall hat der Lehrer festgestellt, dass die Komposition des Schülers geeignet ist, um auf grundlegende Fragen des Tonsatzes einzugehen. Anhand der eigenen Komposition erfährt der Schüler so, wie andere Komponisten mit ähnlichen Schwierigkeiten, die sich aus dem musikalischen Material ergeben, umgegangen sind. Er lernt mit Hilfe der Tradition (d.h. an Erfahrungen, die sich im Laufe vieler Generationen herausgebildet haben) aber nicht losgelöst von der eigenen, unmittelbaren Erfahrung. Möglicherweise ist es Schülern unter solchen Umständen viel eher möglich, ein ästhetisches Problembewusstsein zu entwickeln, als wenn

sie ausschließlich mit theoretischen, der Tradition entlehnten Regeln und deren Anwendung konfrontiert werden¹⁰².

Erörterungen, in denen handwerkliche Kenntnisse und Fertigkeiten sowie ästhetische Vorerfahrungen der Lehrer sehr konkret zum Tragen kommen, sind nur *eine* für den Innovationsmodus typische Herangehensweise. Eine andere Methode, die ebenfalls darauf abzielt, Schüler durch innovative Impulse beim Komponieren zu unterstützen, arbeitet eher mit indirekten Mitteln:

L₆ „So, und dann haben wir Studierende geholt, die ihm, in den verschiedenen Registern, die Töne vorgespielt haben, also irgendwelche Töne vorgespielt haben, ja? Nachdem wir schon einen Plan hatten und der dann auch genau beschrieben hat, das sollen lange Töne sein und so. Dann aber einfach mal, wie klingt eine Geige ganz hoch, wie klingt sie ganz tief, und wo kann man von der Geige auf die Bratsche übergehen und so ähnlich. Und welche Töne kann man zusammen greifen und welche nicht und so. Und dann plötzlich hat er gesagt, als das dann so fertig war von oben nach unten - und das war einfach Klasse - da hat er gesagt: Das ist doof. Weil - ich will auch so gerne noch was anderes einbauen in das Stück. Da habe ich gesagt: Was denn? Da hatte letzte Woche ein Schlagzeuger die kleine Trommel vorgestellt, und da kann man so schnell immer schneller werden, sagt er, und wieder immer langsamer werden. Ich schneid' mein Stück in der Mitte auseinander und baue dieses Schlagzeug-Solo dazwischen.“ (373-384)

Dieser Lehrer kommt auf die Diskrepanz zwischen Instrumentenwahl und intendierter Aussage des entstehenden Stückes zu sprechen. Um aber den Schüler nicht willkürlich in eine andere Richtung lenken zu müssen, gibt er ihm die Möglichkeit, sich einen Höreindruck von den ausgewählten Streichinstrumenten zu verschaffen. Im obigen Beispiel hat diese Methode Erfolg: Der Schüler wird skeptisch gegenüber seiner Wahl und löst das Problem durch einen Kompromiss. Zwar gibt er seine ursprüngliche Idee nicht vollständig auf – hierfür wäre das Konzept vielleicht schon zu weit fortgeschritten gewesen – aber er findet einen Weg, die Trommel doch noch im Stück einzusetzen.

Wie wichtig die Einbeziehung von Instrumentalisten während der Arbeit an einer Komposition ist, belegen auch die folgenden Zitate eindrucksvoll:

L₈ „Bei diesem Film hatten wir das, die ersten Motive wurden geschrieben für Akkordeon und Geige und andere Instrumente, und dann haben wir die Instrumente geholt. Die haben eine Stunde mit uns hier gearbeitet, damit sie hören, wie die Motive klingen.“ (259-261)

¹⁰² Dies geschieht leider vorwiegend im herkömmlichen Tonsatzunterricht.

L₃ „Dadurch auch, dass die Schlagzeug-Kollegen dann zum Teil auch sagen: Also, alles wunderbar, ja, aber die spielen bei uns [macht einen Rhythmus vor], und wenn ihr da ankommt und macht [macht einen anderen Rhythmus vor], ja, dann könnt ihr das gleich vergessen, das wollen die nicht. Also müssen wir dann gucken, dass wir für die spielbar schreiben und auch stilistisch so schreiben, dass die das spielen wollen.“ (509-514)

Im ersten Zitat ist der Bezug zwischen Methode (Einbeziehung von Instrumentalisten) und Kompositionsprozess noch eindeutiger als im vorigen Zitat. Indem die entstehenden Stücke von Instrumentalisten angespielt werden, erhalten die Komponisten ein Feedback, aus dem sie Konsequenzen für die weitere Arbeit ziehen können. Das zweite Zitat bringt zum Ausdruck, dass sich die Bedeutung von Instrumentalisten nicht allein in der klanglichen Umsetzung von Kompositionen erschöpft, sondern auch darin besteht, den Schülern instrumentenspezifische Eigenschaften verständlich zu machen. Insgesamt ist interessant, dass sich die Lehrer nicht nur selbst für den Lernfortschritt der Schüler verantwortlich fühlen, sondern auch die Beziehungen zwischen Komponist und Interpreten für den pädagogischen Prozess nutzbar gemacht werden.

Neben der Einbeziehung von Instrumentalisten in die kompositorische Arbeit nutzen die Lehrer auch die Möglichkeit, Stücke ihrer Schüler verwandten Werken anderer Komponisten gegenüber zu stellen:

L₃ „Oder wir hatten ... dieses Beispiel vom M., wo der auf einmal so minimal patterns aufbaut, aus diesen Eisenbahn-Geräuschen. Wo so ein Rhythmus auf einmal entsteht, ja, oder wo er das Gleiche macht mit Sprache. Und dann hatte ich eine Weile vorher mit Steve Reich, mit dem Ensemble Modern und Steve Reich ein Stück von ihm uraufgeführt, wo genauso gearbeitet wird, ja, wo Steve Reich so arbeitet. Dann habe ich ihm das vorgeführt, bzw. den anderen auch, die zum Teil solche Schnipselarbeiten gemacht hatten. Und dann haben wir uns im Anschluss an dieses Projekt ein Video über Citylife von Steve Reich angeschaut, wo dann auch so eine Schnitt-Technik sogar optisch umgesetzt wurde, was sehr, sehr gut gemacht ist. Um einfach mal zu zeigen, so geht also ein etablierter Komponist in einer ganz bestimmten Stilrichtung mit im Grunde der gleichen Technik um.“ (788-798)

Charakteristisch für dieses und ähnliche Zitate ist, dass der Lehrer die Schüler-Komposition mit vergleichbaren Werken etablierter Komponisten in Beziehung setzt. Welche Konsequenz der Schüler aus dieser Gegenüberstellung zieht, wird hier nicht ausgeführt, wichtig ist aber, dass er überhaupt die Möglichkeit bekommt, sein eigenes Stück einzuordnen. Der Impuls des Lehrers kann deshalb als innovativ bezeichnet werden, weil er mehr ist als eine für den Evaluationsmodus typische Meinungsäußerung, die der Verständigung zwischen Lehrer und Schüler über vermutete bzw. intendierte Inhalte einer Komposition dienen soll. Zwar kann auch der Evaluationsmodus zu Innovationen führen (z.B. wenn eine Bemerkung des Lehrers

neue Ideen beim Schüler auslöst), im Mittelpunkt stehen aber ausschließlich das eigene Werk bzw. die von ihm ausgelösten Assoziationen. Werden dagegen Werke anderer Komponisten ins Spiel gebracht, so muss sich der Schüler erstens vom eigenen Stück distanzieren, zweitens ein anderes Kunstwerk nachvollziehen und drittens Verbindungen zwischen beiden Kompositionen herstellen. Es ist dies ein weitaus komplexerer Vorgang, der freilich nicht in jedem Fall idealtypisch abläuft und vom Lehrer nicht in Hinblick auf ein bestimmtes Ziel geplant werden kann.

2.2.9.3 Aufführungsmodus

Die Auswertung der Lehrer-Interviews und Lehrer-Fragebögen hat ergeben, dass der Aufführung von Schülerkompositionen eine sehr hohe Bedeutung beigemessen wird. Die Fülle der in diese Kategorie passenden Antworten rechtfertigt es, von einem eigenständigen Modus zu sprechen. Dass eine Komposition aufgeführt werden soll, wirkt sich schon während der Arbeit an ihr positiv auf die Motivation der Schüler aus. Wallbaum hat diesen Effekt der Produktorientierung in musikalischen Produktionsprozessen ausführlich für den schulischen Rahmen beschrieben (Wallbaum 2000, S. 285; vgl. auch Kapitel I/2). Die Aufführung selbst ist deshalb sinnvoll, weil sie es den Schülern ermöglicht, ihre Kompositionen in einer besonderen Situation wahrzunehmen. Der eigene Eindruck und die Reaktionen des Publikums bilden dann den Ausgangspunkt für Überlegungen, die ein Werk entweder als gelungen einstufen, Nachbesserungen erforderlich machen oder Konsequenzen für spätere Kompositionen nach sich ziehen.

An dieser Stelle folgt ein Zusammenschnitt von Lehrer-Aussagen, die geeignet sind, verschiedene Facetten des Themas zu veranschaulichen:

L₈ „Wir machen das so profihaft wie möglich. Wenn wir ein Konzert vorhaben, dann reden wir auch darüber, wie es ist, wie man sich zu benehmen hat als Komponist, bei Proben ... Wenn die Leute sagen, ein tolles Stück oder fand ich interessant oder so - was macht man dann? Wir machen alles, und die müssen auch zu Proben gehen und sagen: zu schnell, zu langsam. Das ist sehr schön, ganz besonders bei sehr jungen Schülern, wo man merkt, die machen das zum ersten Mal, das ist sehr süß.“ (109-114)

L „Schüler und Lehrer spielen die Kompositionen in Proben und Vorspielen.“ (Quelle: Fragebogen)¹⁰³

L₄ „... sie üben im allgemeinen diese Sachen, die sie selber geschrieben haben, ganz gut und gerne.

F „Und führen ihre eigenen Kompositionen dann auch auf?“

L₄ „Ja, ja. Ja, auf jeden Fall. Das muss sein. Das ist auch sehr wichtig für sie.“ (304-307)

Die Wirkung einer geplanten Aufführung erstreckt sich auf viele Bereiche: Bereits die im Vorfeld nötigen Proben bieten den Kompositionsschülern Gelegenheit, erste Erfahrungen zum Anleiten anderer Musiker zu sammeln (vgl. 1. Zitat)¹⁰⁴. Darüber hinaus beleben Aufführungen die Zusammenarbeit zwischen Instrumentalschülern, Instrumentallehrern sowie komponierenden Kindern und Jugendlichen, die ihre Werke zum Teil auch selbst mit vortragen (vgl. 2. und 3. Zitat). Nicht nur die Kompositionsschüler profitieren von solchen Projekten, sondern auch für andere Schüler der Musikschule ergeben sich lohnende Herausforderungen.

2.2.10 Selbstevaluation des Unterrichts

Dieses Kapitel behandelt Lehrer-Aussagen, die vermutete Wirkungen sowie Problembereiche des Unterrichts fokussieren¹⁰⁵.

Die befragten Lehrer gehen davon aus, dass Kompositionsunterricht eine Reihe positiver Transfereffekte nach sich zieht. Hier interessieren zunächst jene Transfereffekte, die sich direkt auf die musikalische Bildung der Schüler beziehen.

L₅ „Und ich bilde mir immer ein, das kleine Gitarrentrio, mit dem ich damals angefangen habe ... Die waren alle drei Bundespreisträger mit dem Gitarrentrio. Ich bilde mir ein, ich habe da einen ganz klitzekleinen Anteil auch daran.“

F „Durch den Kompositionsunterricht?“

L₅ „Ja.“

¹⁰³ Dieser Lehrer war kein Interviewpartner.

¹⁰⁴ Hierbei greifen die Schüler jenseits von Informationen, die dem Notentext zu entnehmen sind, in die Realisation einer Komposition ein und lernen so, ihre eigenen Vorstellungen präzise zu vermitteln.

¹⁰⁵ Wirkungen des Unterrichts und Schüler-Probleme wurden im Fragebogen explizit abgefragt, in den Interviews kam es dagegen nur zufällig zu selbstevaluierenden Aussagen. Sämtliche Angaben des Kapitels II/2.2.10 sind anhand der per Fragebogen erhobenen Daten belegbar. Da die Lehrer im Fragebogen häufig nur stichwortartig geantwortet haben, binde ich auch in diesem Kapitel nur Zitate aus den Interviews ein.

F „Inwiefern?“

L₅ „Indem man ganz einfach auch die Sicht erweitert auf alles andere. Die haben auch moderne Musik mitgespielt, da spielt das durchaus mit eine Rolle, dass sie es gewöhnt sind, eigentlich auch etwas anderes zu machen. Und der ganze Umgang mit Musik ist anders, als bei den normalen Hauptfachschülern, bilde ich mir ein.“ (488-499)

Im ausgewählten Zitat tastet sich der Lehrer vorsichtig, immer wieder durch Nachfragen ermuntert, an mögliche Transfereffekte von Kompositionsunterricht heran. Seine Ansicht, dass komponierende Kinder anders mit Musik umgehen als nicht komponierende, wird von vielen Lehrern unserer Stichprobe geteilt. Ihr Konsens erstreckt sich insbesondere auf das verbesserte Instrumentalspiel der Schüler und besagt, dass Kompositionsunterricht sowohl der Interpretation diene, als auch die Motivation zum Üben verstärke. Neben Transfereffekten, die sich auf das reproduktive Musizieren beziehen, sprechen die Lehrer von solchen, die das Rezipieren von Musik betreffen. Demnach schule Komponieren das Ohr, bilde ein kritisches Publikum für Musik aller Epochen bzw. Stile und fördere eine Höreinstellung, die sich auch gegenüber zeitgenössischen Klängen nicht verschließt.

Neben positiven Auswirkungen auf Rezeption und Reproduktion von Musik kommt es nach Angaben der Lehrer zu einer positiven Beeinflussung der musikalischen Persönlichkeit durch Kompositionsunterricht:

L₈ „Ein paar Fälle gibt es schon, wo man merkt, wenn jemand 18 wird, dann merkst du plötzlich, das kippt um. Die haben ihren eigenen Kopf, die haben ihre Sachen, die sie sagen wollen, dann brauchen die mich plötzlich nicht mehr. Und das ist ein wunderschöner Moment, wo du merkst, dass es umkippt, dass man selber dann von diesen Leuten was lernen kann, weil sie neue Ideen haben. Die wollen ein Musiktheaterstück mit ihren Freunden in der Schule machen, wo sie selbst die ganze Musik machen, und das ist ganz anders als alles, was sie mit mir gemacht haben. Dann denke ich: Wow, die haben sich gefunden.“ (409-416)

Es ließe sich dieses Zitat mit dem eines anderen Lehrers paraphrasieren, welcher als Transfereffekte von Kompositionsunterricht angibt, dass die Schüler durch ihn „in ihrer musikalischen Persönlichkeit authentisch werden“ bzw. ein Zuwachs an „musikalisch-kreativer Stabilität und Substanz“ zu verzeichnen wäre (Quelle: Fragebogen L₁₂). Meiner Ansicht nach bleibt jedoch unklar, was mit Begriffen wie ‚musikalische Persönlichkeit‘ oder ‚Authentizität‘ genau gemeint ist. Eine Diskussion dieser Begriffe müsste gerade im Zusammenhang mit dem Thema Kompositionsunterricht innerhalb der Musikpädagogik noch geführt werden.

Um eine evaluierende Einschätzung des eigenen Unterrichts handelt es sich auch dann, wenn die Lehrer von Problemen ihrer Schüler beim Komponieren berichten. Auf wiederholt genannte Problemfelder soll im folgenden eingegangen werden, allerdings ohne hieraus voreilig pädagogische Konsequenzen abzuleiten bzw. nach Ursachen für diese Probleme zu suchen.

Ein erstes auffälliges Problem ist die ästhetische Vorprägung der Schüler, welche Berührungsängste mit Neuer Musik nach sich zieht sowie in kompositorischer Hinsicht die Loslösung vom tonalen System erschwert. Weitere Probleme ergeben sich beim eigentlichen Kompositionsprozess. In dessen Anfangsstadium konstatieren die Lehrer Diskrepanzen zwischen fundierten theoretischen Kenntnissen auf der einen und mangelnden musikalischen Ideen auf der anderen Seite. Ursache hierfür könnten die wenig entwickelten Fähigkeiten der Schüler sein, sich musikalische Inhalte vorzustellen. Ebenfalls problematisch ist für viele Schüler das Notieren der vorgestellten Inhalte. Beide Probleme werden von den befragten Lehrern häufig gemeinsam aufgeführt, so dass ein enger Zusammenhang zwischen ihnen vermutet werden kann¹⁰⁶.

Es bleibt an dieser Stelle noch eine Reihe von Schüler-Problemen zu erwähnen, die weniger musikspezifisch als in allgemeiner Hinsicht für kreative Prozesse charakteristisch sind. So fehlt Schülern oft die nötige Selbstdisziplin, um eine ursprünglich für gut befundene Idee auch kontinuierlich weiter zu verfolgen. Anstatt die begonnene Passage detailliert auszuarbeiten, drängen neue Ideen ins Bewusstsein, deren Aufgreifen aber eher zur Zerstreuung als zu schlüssiger musikalischer Formgebung führt. Hinsichtlich des Arbeitsverlaufs berichten die Lehrer von unterschiedlichen Problemen. Während einige Schüler nicht wissen, wo und wie sie beginnen sollen, verläuft die Arbeit bei anderen am Anfang positiv, kommt aber in späteren Phasen zum Stillstand und bleibt dauerhaft unvollendet. Schließlich ist noch der störende Einfluss von Umweltfaktoren auf das Komponieren zu nennen, welche vorwiegend in Form von gegenläufigen Anforderungen und daraus resultierendem Zeit- bzw. Konzentrationsmangel in Erscheinung treten (z.B. Schule, Instrumentalunterricht, Geschwister etc.).

¹⁰⁶ Möglicherweise fällt es um so leichter, musikalische Inhalte zu notieren, je präziser sie in der Vorstellung des Komponisten existieren.

2.2.11 Selbstevaluation der institutionellen Rahmenbedingungen

In diesem Kapitel soll es um die institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts bzw. deren Einschätzung durch die Lehrer gehen.

Zunächst ist festzuhalten, dass sich einige Lehrer über das zu gering bemessene Zeitbudget beklagen. Im nachstehenden Zitat wird beschrieben, wie sich dieser Zeitmangel auf den Unterrichtsinhalt auswirkt, ähnliches gilt aber auch für andere Inhalte wie Gehörbildung, Musikhören oder die Besprechung von Schüler-Arbeiten.

L₅ „Viel zu wenig Musikanalyse steckt noch in meinem Unterricht drin, man müsste eigentlich noch viel mehr analysieren, was andere geschrieben haben. Aber das ist wieder das andere Problem, wo dann die Zeitfrage kommt ... Eine halbe Stunde ist nicht viel, und da kämpfe ich eigentlich darum und überlege, ob man nicht irgend etwas am Unterrichtssystem ändert.“ (507-511)

Anhand des Datenmaterials wird weiterhin deutlich, dass Kooperationen innerhalb der Musikschule für den Kompositionsunterricht von hoher Relevanz sind. Hiermit ist insbesondere die Zusammenarbeit mit Instrumentalklassen und Lehrerensembles gemeint, ohne die eine Realisierung der Schüler-Kompositionen oft nicht möglich wäre. Die Mehrzahl der Lehrer berichtet von Kooperationen, die sich auf Einstudierung und Aufführung sowie auf instrumentenspezifische Beratungen während des Entstehungsprozesses der Kompositionen erstrecken. In Einzelfällen widmet sich die Kompositionsklasse auch Auftragswerken für Ensembles der Musikschule, oder es werden Studierende in die geplanten Produktionen einbezogen.

Fest steht, dass die kompositionspädagogische Arbeit durch einen intensiven Austausch zwischen Komponisten, Interpreten und Publikum, welches durch regelmäßige Veranstaltungen an den Prozessen teilhaben kann, an Bedeutung gewinnt. Nicht alle interviewten Lehrer sind jedoch mit dem kooperativen Netz an ihrer Musikschule zufrieden:

L₅ „Am Haus haben wir nicht mehr alle Instrumente und auch nicht jeder ist da empfänglich. Also, wenn dann der Gesangslehrer sagt, für diese Art Humor habe ich nichts übrig, dann brauche ich den eigentlich nicht zu fragen, ob er das Stück noch mal darbieten will.“ (262-265)

Hier zeigt sich, dass Kompositionslehrer mit ihrem Anliegen innerhalb des Kollegiums auf Vorurteile stoßen können, wodurch der Aufbau von Kooperationen erschwert wird. Für die

Einrichtung einer Kompositionsklasse an einer Musikschule gilt somit allgemein: Es ist mit einem längeren Etablierungsprozess zu rechnen, der je nach Einstellung der Mitarbeiter (Offenheit oder Skepsis gegenüber musikpädagogischen Neuerungen) unterschiedliche Ausmaße annehmen kann. Von Musikschulleitung und Kompositionslehrern erfordert dieser Prozess nicht zuletzt kommunikative Kompetenz als Voraussetzung für die Gewinnung von Kooperationspartnern.

Da Kompositionsunterricht bezogen auf die Gesamtheit aller Musikschulen in Deutschland eine wenig etablierte Unterrichtsform ist und seitens der Kollegen bzw. Schüler-Eltern häufig Vorbehalte gegenüber dem Sinn von Kompositionsunterricht bestehen, können Bemühungen um (musikschul-)interne und -externe Kommunikationsstrukturen nicht hoch genug eingeschätzt werden. Zwar ist etwa die Hälfte aller Lehrer mit der Nachfrage des Unterrichts zufrieden bzw. könnte aufgrund des geringen Stundendeputats gar nicht mehr Schüler aufnehmen – die andere Hälfte wünscht sich jedoch einen perspektivischen Ausbau der kompositionspädagogischen Tätigkeit. Um neue Schüler für den Unterricht zu gewinnen, verlassen sich die Lehrer auf folgende interne Kommunikationswege: Entweder schicken Instrumentallehrer als ‚kreativ‘ befundene Schüler in den Kompositionsunterricht oder die Kompositionslehrer werben den Nachwuchs unter ihren eigenen Instrumentalschülern an. Eine weitere Werbemaßnahme besteht darin, den Kompositionsunterricht im Gebäude der Musikschule per Aushang anzukündigen und das Angebot damit der (musikschul-)internen Öffentlichkeit bekannt zu machen. An der Schnittstelle zwischen interner und externer Kommunikation steht noch einmal der Kompositionslehrer selbst, indem er für seinen Unterricht über persönliche Kontakte Interesse wecken kann. Von größerer externer Reichweite sind jedoch Werbemaßnahmen der Musikschule (Flyer, Plakate, Presseartikel) sowie regelmäßige Veranstaltungen, in denen Werke der Kompositionsklasse zur Aufführung gebracht werden.

Eine kommunale Musikschule, die sich gegen die Konkurrenz privater Anbieter behaupten will, ist auf eine professionelle Öffentlichkeitsarbeit angewiesen. In den Lehrer-Interviews werden aber auch immer wieder Stimmen laut, die gegenüber der Wirksamkeit von Werbung speziell für Kompositionsunterricht Zweifel hegen:

L₂ „Ja, das Problem, mit dem ich hier konfrontiert bin, ist, dass - überall wird ja geworben. Und gerade der Bereich der Kinder ist sehr heftig umworben, weil Eltern daran interessiert sind, dass ihre Kinder sich gut entwickeln und da natürlich eine ganze Industrie quasi entsteht oder schon entstanden ist, die davon leben im Grunde,

dass Kinder irgendwas machen ... Und gerade der Bereich Kompositionsunterricht ist etwas völlig Unvorstellbares für die meisten. Also, da kriegt man die erstaunlichsten Fragen vorgelegt, wenn man darüber redet. Es kann sich niemand vorstellen, was man da macht, wer es nicht jetzt irgendwie aus einer gewissen Nähe miterlebt, jetzt bei anderen Kindern, die schon in der Klasse sind. Und das macht es eben relativ schwierig zu werben. Und ich suche also seit - ja, eigentlich schon seit ich das hier mache - nach einer Möglichkeit zu informieren, dass es also für die Eltern, oder für überhaupt jemanden klar wird, worum es geht und warum es irgendwie nützlich sein kann. Und die richtige Methode ist mir aber noch nicht eingefallen.“ (560-575)

Dieser Lehrer gibt zu bedenken, dass Werbung für einen Bereich, unter dem sich die meisten Menschen nur wenig vorstellen können, ihren Zweck verfehlen muss. Ohne Erfüllung der Grundvoraussetzung, die darin besteht, im Kompositionsunterricht einen Sinn erkennen zu können, werden etabliertere Angebote auch in Zukunft bevorzugt werden. Wenn man von der Bedeutung eines produktiven Ansatzes für die musikalische Ausbildung überzeugt ist, so muss man sich der längerfristigen Aufgabe stellen, an einer Profilbildung dieser Herangehensweise zu arbeiten. Ohne Kooperationsbereitschaft aller Interessierten und intensiven Informationsaustausch zwischen musikfördernden bzw. kulturpolitischen Instanzen kann diese Aufgabe nicht bewältigt werden. Hierfür sprechen die Erfahrungen einzelner engagierter Kompositionslehrer, die im Alleingang nicht selten auf Widerstände gestoßen sind. Diese Lehrer berichten, dass Kompositionsunterricht von potentiellen Interessenten z.Zt. vor allem als zusätzlicher Termin innerhalb einer unüberschaubaren Angebotspalette wahrgenommen wird. Versuche der Lehrer, dem ausgelasteten Terminkalendern der Schüler durch zeitlich begrenzte Workshops zu begegnen, schlagen fehl. Sie stoßen auf keinerlei Interesse, auch nicht auf jenes von Instrumentallehrern, die an einem breiteren musikalischen Horizont ihrer Schüler eigentlich interessiert sein müssten.

Ein Grund für die geringe Akzeptanz von Kompositionsunterricht wird im folgenden Zitat angesprochen:

L₃ „Ein Grund ist mit Sicherheit, dass wir hier in Deutschland keine Tradition haben im Theorieunterricht-Bereich. Komposition sowieso nicht, ja, aber das sage ich jetzt mal dazu, etwas allgemeiner. D.h. es ist in den Köpfen nicht drin, dass es sinnvoll ist, wenn man ein Instrument spielt, dass man sich auch mit ein paar elementaren Fragen, die wir unter diesem scheußlichen Begriff Theorie zusammenfassen, ja, dass man sich damit beschäftigt.“ (227-232)

Dieser Lehrer führt die geringe Akzeptanz von Theorie- und Kompositionsunterricht darauf zurück, dass es für beide Unterrichtsformen in Deutschland keine Tradition gibt. Gleichzeitig macht das Zitat auf mögliche Wechselwirkungen zwischen Instrumental-, Kompositions- und

Theorieunterricht neugierig. Kompositionsunterricht hätte demnach die Chance, ein produktives Gegengewicht zum reproduktiven Instrumentalunterricht zu bilden und dabei musikgeschichtliche bzw. -theoretische Zusammenhänge zu erhellen. Ob Kompositionsunterricht an Bedeutung gewinnen kann, wenn es gelingt, diese Zusammenhänge einer interessierten Öffentlichkeit zu vermitteln, oder ob Komponieren weiterhin das Betätigungsfeld einer Minderheit besonders kreativer Kinder und Jugendlicher bleibt, lässt sich aus heutiger Perspektive nicht entscheiden.

2.2.12 Zukunftsperspektiven des Unterrichts

Während die Ausführungen über Didaktik und Methodik des Kompositionsunterrichts gezeigt haben, auf welche Weise die befragten Lehrer einen Beitrag zur Förderung musikalischer Produktivität im Jugendalter leisten, wurden in den Kapiteln II/2.2.10 und II/2.2.11 auch die speziellen Schwierigkeiten dieser Arbeit deutlich. Da es derzeit keine Gleichgewichtung von produktiv und reproduktiv ausgerichteten Musikunterricht gibt und sowohl das öffentliche als auch das innerfachliche Interesse dem Anliegen der Kompositionslehrer häufig mit Skepsis bzw. Unverständnis begegnet, verwundert es nicht, dass viele Lehrer hoffnungsvolle Perspektiven entwerfen, die sich auf die Zukunft ihres Faches bzw. der Musikpädagogik insgesamt beziehen.

Nach den Vorteilen von Kompositionsunterricht befragt, erzählt einer der älteren Lehrer mit großer Begeisterung von einem Projekt, welches vor über 30 Jahren aus einer Kooperation zwischen Musikschule und allgemeinbildender Schule hervorgegangen ist:

L₁₀ „Wissen Sie, es hat eigentlich mit Kompositionsunterricht an Schulen weniger zu tun, aber wir haben 1968 hier mal eine Kinderoper gemacht, und zwar handelte es sich um den Kalif Storch. Das war eine sehr schöne Zusammenarbeit zwischen einer Oberschule ... und dem Orchester der Musikschule. Und das hat sich alles so schön ergeben und wurde auch aufgeführt, wenn auch mit großen Widerständen, aber die muss man eben brechen. Aber das Wichtige dabei war, dass die Kinder, die sowohl im Orchester als auch im Chor mitwirkten, dass die ein ganz anderes Verständnis für das Theater überhaupt bekommen haben. Die sind mit anderen Gedanken - nachdem sie so und so viele Stunden mit Regie und Singen und was weiß ich durchlaufen haben - dass die mit ganz anderen Gedanken später ins Theater sind. Die waren quasi für die Oper, sagen wir mal, etwas praktisch vorgebildet. Und das war unser Hauptanliegen.“ (322-332)

Übereinstimmend mit dem zitierten Lehrer gehe ich davon aus, dass die Teilhabe an künstlerischen Produktionsprozessen – sei es als Sänger oder Instrumentalist, Bühnenbildner, Programmheft-Gestalter und ähnliches – auf Schüler eine tiefere Wirkung hat als beispielsweise das alleinige Hören einer Sinfonie im Musik-Unterricht. Entsprechend haben die Entwicklungen in der Pädagogik dazu geführt, dass Projektunterricht heute eine an Musikschulen und allgemeinbildenden Schulen anerkannte Unterrichtsform ist. Zu Beginn des obigen Zitats wird deutlich, dass die Schüler die Musik der Kinderoper nicht selbst komponiert haben und somit auch nicht von einem kompositionspädagogischen Projekt die Rede sein kann. 30 Jahre später – dies zeigen Zeitschriftenartikel ebenso wie Ergebnisse der vorliegenden Studie – initiieren Musikpädagogen zunehmend Projekte, in denen Schüler zum Komponieren angeleitet werden. Institutionsübergreifende Projekte, wie sie beispielsweise von den Kompositionsklassen Düsseldorf und Darmstadt realisiert worden sind¹⁰⁷, stellen jedoch nach wie vor eine Ausnahme dar.

Besteht die Perspektive darin, dass sich Kompositionsunterricht als wenig etablierter Bereich der Musikpädagogik zukünftig auf größerer gesellschaftlicher Ebene behaupten will, so scheint die Vernetzung bereits existierender Initiativen grundlegend zu sein. In diesem Sinne jedenfalls argumentiert der folgende Lehrer:

L₃ „Und wir können das meines Erachtens nur ändern, indem wir zentral ein Netzwerk schaffen in Deutschland, was es im Ausland ja schon gibt, wo wir Live-Musik-Erlebnisse für Kinder mit einer Regelmäßigkeit, das heißt mit einer Kontinuität anbieten in den Schulen. In Kooperation mit den verschiedenen Veranstaltern, die sich in dieser Richtung engagieren und dem Kulturträger natürlich vor Ort. Das heißt, man muss ein zentrales Kinder-Kulturbüro im Grunde schaffen, was es ja schon eigentlich gibt, was nur andere Aufgaben erfüllt, soweit ich das weiß. Und da müssen wir uns vernetzen, das heißt zu diesem Büro muss es verschiedene Netzwerkpartner geben, da gibt es dann Kontakte zu Sponsoren und so weiter. Und über die müssen Aktivitäten in die Schulen getragen werden, über die Politik von oben und auch quer direkt an Kollegen. Und dann müssen dort Workshops stattfinden, dann müssen dort Konzerte stattfinden, Kammerkonzerte stattfinden, die Künstler müssen direkt in den Schulen unterrichten, und dann kann man daraus auch das Weitere entwickeln und Kinder-Abo-Reihen einrichten nach und nach.“ (856-870)

Zweifelsohne handelt es sich hierbei um ein visionäres Anliegen von hohem Ausmaß, dessen Verwirklichung tiefe Eingriffe in unser derzeitiges Musikleben nötig machen würde. Bedenkt man aber, dass es sich um die reflektierte Quintessenz eines Praktikers handelt und bezieht die

¹⁰⁷ Die genannten Kompositionsklassen vertonten Libretti, welche Schüler im Rahmen des schulischen Deutsch-Unterrichts geschrieben hatten. Die entstandenen Opern wurde inszeniert und mit großem Erfolg aufgeführt.

aktuelle hochschulpolitische Diskussion um veränderte Ausbildungsbedingungen angehender Musiker mit ein, so rückt die Utopie in ein weitaus realistischeres Licht. Musiker von morgen, so heißt es immer öfter, müssten vor allem über Vermittlungskompetenz verfügen, denn nur so könnten sie sich ihres Publikums dauerhaft gewiss sein. Da die Generation der heutigen Konzert-Abbonenten in absehbarer Zeit von einer kulturell ganz anders geprägten Generation abgelöst wird, kommt man nicht umhin, über neue Wege der Annäherung zwischen potentiellen Hörern und ausführenden Musikern nachzudenken. Der Anspruch von Kompositionspädagogen, die Kreativität von Lernenden zu fördern, sie in den Prozess der Entstehung von Musik einzubeziehen und die Kluft zwischen Publikum und Kunst durch in Schulen agierende Künstler zu überwinden, ist vor dem Hintergrund der anstehenden gesellschaftlichen Entwicklungen als besonders zukunftsweisend einzuschätzen. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an die Verantwortung der Ausbildungsstätten, denn – um es sinngemäß mit den Worten eines Lehrers zu sagen – nur wem der produktive Umgang mit Musik zur Selbstverständlichkeit geworden ist, wird auch den Nachwuchs mit dieser Herangehensweise vertraut machen können.

3. Zusammenfassung

3.1 Allgemeine Angaben zu Untersuchungsgegenstand und Stichprobe

Kompositionsunterricht ist an deutschen Musikschulen eine nur wenig etablierte Unterrichtsform. Unsere Recherchen ergaben, dass von 980 Musikschulen, die im VdM organisiert sind, 27 Einrichtungen Kompositionsunterricht anbieten. Diese Angabe bezieht sich auf kontinuierlich stattfindenden Unterricht im kunstmusikalischen Bereich. Zeitlich begrenzte Angebote sowie kompositionspädagogische Angebote im Bereich der Popularmusik wurden durch unsere Untersuchung nicht erfasst¹⁰⁸.

Alle 28 Lehrer, die an unserer Untersuchung teilgenommen haben, verfügen über mehrere künstlerische und/oder musikpädagogische Studienabschlüsse. Sie sind in der Regel ausgebildete Komponisten. Auffällig ist, dass die Lehrer ihre Ausbildung bei nahezu identischer Häufigkeitsverteilung sowohl in den neuen als auch den alten Bundesländern absolviert haben und mit 5 Fällen eine verhältnismäßig hohe Quote von ausländischen Studienabschlüssen zu verzeichnen ist. Unabhängig vom Ausbildungsort geben nahezu alle Lehrer an, dass kompositionspädagogische Fragestellungen nicht Gegenstand ihrer Ausbildung waren.

Die Lehrer der untersuchten Stichprobe verfügen im Durchschnitt über eine 10-jährige kompositionspädagogische Unterrichtspraxis. Hinsichtlich ihres Lebensalters zeigt sich eine breite Streuung, so dass in nächster Zeit sowohl mit Pensionierungen als auch mit dem Nachwachsen jüngerer Lehrer-Generationen zu rechnen ist. Ein Zuwachs an pädagogisch tätigen Komponisten im Musikschulbereich konnte nicht nachgewiesen werden. Bedenkt man, dass die durchschnittliche Schülerzahl der befragten Lehrer bei 4 liegt, so besteht zwischen Angebot und Nachfrage offenbar ein ausgewogenes Verhältnis. Allerdings sind etwa 50% aller Lehrer mit der Unterrichtsnachfrage unzufrieden bzw. würden ihre kompositionspädagogische Tätigkeit gerne ausbauen.

¹⁰⁸ Mit zeitlich begrenzten Angeboten sind z.B. Workshops, ‚Response‘-Projekte oder die Integration des Lernfelds ‚Komposition‘ in andere Unterrichtsformen gemeint.

Als Voraussetzungen für eine Teilnahme am Kompositionsunterricht führen die befragten Lehrer das Spielen eines Instruments, musiktheoretische Grundkenntnisse und musikalisches Vorstellungsvermögen an. Wichtig sei weiterhin eine hohe Motivation zum Komponieren sowie zur Auseinandersetzung mit den damit zusammenhängenden Inhalten. Schließlich verweisen die Lehrer darauf, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Fleiß, Ausdauer, Neugier, Offenheit und Phantasie für erfolgreiches Komponieren ebenfalls unverzichtbar sind.

Kompositionsunterricht findet sowohl im Einzel- als auch im Gruppenunterricht statt. Die meisten Lehrer bevorzugen Einzelunterricht oder eine Kombination beider Unterrichtsformen. Anhand der Begründungen der Lehrer für ihre Wahl der Unterrichtsform, gehen wir davon aus, dass individuelle Betreuung für Kompositionsschüler ebenso wichtig ist wie die Möglichkeit, im Gruppenunterricht voneinander lernen zu können. Eine Kombination von Einzel- und Gruppenunterricht wäre daher empfehlenswert.

3.2 Didaktik des Unterrichts

Ziel des Unterrichts ist die Förderung kompositorischer Kreativität. Auf dem Hintergrund des empirischen Materials gehe ich davon aus, dass musikalische Kreativität eine Fähigkeit ist, die musikspezifische Lernvorgänge voraussetzt. Allerdings ist musikalische Kreativität nicht mit einer reproduktiven Anwendung von erworbenen Fertigkeiten und Kenntnissen identisch. Vielmehr ist die Möglichkeit eines individuellen Umgangs mit diesen Fertigkeiten und Kenntnissen zu berücksichtigen, wodurch es zu Veränderungen der ursprünglich vermittelten Lerninhalte kommen kann. Anliegen der befragten Lehrer ist es, gerade diesen individuellen Umgang mit Fertigkeiten und Kenntnissen zu fördern. Diese Förderung und damit die Chance zur Entwicklung musikalischer Kreativität ist an eine spezifische Didaktik und Methodik des Unterrichts gebunden, welche als Ergebnis unserer Studie nachfolgend dargestellt werden soll.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die musikästhetischen Einstellungen der Lehrer bestimmenden Einfluss auf die jeweiligen kompositionspädagogischen Konzepte ausüben. Liegt einem Unterrichtskonzept eine ‚historisch polarisierende‘ Einstellung zugrunde, so orientiert sich das pädagogische Handeln an den ästhetischen Kriterien eines Musikstils bzw.

einer musikgeschichtlichen Epoche. Polarisierungen kommen dann zustande, wenn Lehrer aus ihren persönlichen Musik-Präferenzen objektive Qualitätsmaßstäbe ableiten. Bei Konzepten, die auf Polarisierungen der Lehrer zurückzuführen sind, ist es für die Schüler kaum möglich, eigene ästhetische Standpunkte zu entwickeln. Ich gebe aus diesem Grund jenen Unterrichtskonzepten den Vorzug, die ohne Polarisierungen auskommen. Zwar teilen auch Lehrer mit einer ‚historisch nicht polarisierenden‘ Einstellung persönliche Musik-Präferenzen mit, eine unmittelbare Ableitung von pädagogischen Konsequenzen ergibt sich hieraus jedoch nicht. Zieht man Aussagen der Lehrer zum Kompositions- bzw. Qualitätsbegriff heran, so lassen sich die Grundlagen für einen Unterricht, der Polarisierungen im oben beschriebenen Sinne ausschließt, konkretisieren.

Die Kompositionsbegriffe der Lehrer sind einheitlich dadurch gekennzeichnet, dass stil- bzw. epochenspezifische Eigenschaften von Kompositionen aus den Bestimmungsversuchen ausgeklammert werden. Es ist demnach zu konstatieren, dass sämtliche Kompositionsbegriffe eine ‚historisch nicht polarisierende‘ Einstellung der Lehrer widerspiegeln. Weiterhin wird deutlich, dass sich viele Lehrer darum bemühen, den Komponisten, d.h. das hervorbringende Individuum in ihre Definitionen einzubeziehen. Diesem Verständnis zufolge ist eine Komposition mehr als ein reproduzierbares Musikstück. Sie wird als Objektivation einer subjektiven Intention aufgefasst und kann somit nicht losgelöst vom Prozess ihrer Entstehung betrachtet werden. Ein prozessorientierter Kompositionsbegriff ist meiner Ansicht nach für pädagogische Zusammenhänge deshalb sinnvoll, weil er der Vorstellung vom unantastbaren Kunstwerk eine Absage erteilt und statt dessen das Verhältnis zwischen kompositorischem Ausdruck und musikalischem Entwicklungsstand der Schüler betont.

Neben Versuchen, kompositorische Qualität subjektorientiert zu bestimmen, zeichnet sich in den Lehrer-Interviews deutlich ab, dass auf objektive Qualitätsmaßstäbe nicht verzichtet werden kann. So genügt es beispielsweise nicht, Authentizität oder Kommunikativität als Kriterien für Qualität einzufordern, sondern ein Beurteilender muss begründen können, warum eine Komposition authentisch/nicht authentisch bzw. kommunikativ/nicht kommunikativ wirkt. Unter Ausschluss von Qualitätsbegriffen, die diesem Grundsatz nicht gerecht werden, zeigt sich, dass die Lehrer einer Schüler-Komposition dann Qualität zuschreiben, wenn das Klangmaterial vielfältige Bezüge aufweist (z.B. erkennbare Ideen, Entwicklungen, Wiederholungen, variierte Wiederaufnahmen, Überraschungen). Als weiteres objektives Qualitätskriterium wird handwerkliche Kompetenz genannt, die sich z.B. in adäquater Instrumentenbehandlung, versiertem Umgang mit Notation und/oder komplexer

Anwendung von Kompositionstechniken äußern kann. Es fällt auf, dass sämtliche Qualitätskriterien so allgemein wie möglich und jenseits von persönlichen Präferenzen formuliert werden, was erneut auf eine ‚historisch nicht polarisierende‘ Einstellung der befragten Lehrer verweist.

3.3 Inhalte und Methoden des Unterrichts

Die Auswertung der quantitativen und qualitativen Daten zeigt übereinstimmend, dass Unterrichtsinhalten aus den Bereichen populäre Musik und außereuropäische Musik innerhalb der untersuchten Konzepte nur geringfügige Bedeutung zukommt. Entsprechendes gilt für die Kompositionstechniken Kontrapunkt und Zwölftontechnik. Alle Inhalte, die für den Unterricht von größerer Bedeutung sind, werden von den befragten Lehrern auf methodisch vielfältige Weise vermittelt. Ziel der folgenden Thesen ist es, die verschiedenen Vermittlungsmethoden zusammenfassend darzustellen.

Die von den Lehrern beschriebenen Unterrichtsmethoden haben wir den Kategorien ‚Kompositionsbezogene Übungen‘, ‚Initiierung des Kompositionsprozesses‘ und ‚Begleitung des Kompositionsprozesses‘ zugeordnet. Ziel der Initiierung des Kompositionsprozesses ist es, die Schüler bei der Entwicklung von musikalischen Ideen zu unterstützen. Sobald ein Schüler musikalische Ideen in den Unterricht mitbringt, ist die Initiierung des Kompositionsprozesses abgeschlossen. Es beginnt dann aus Schüler-Perspektive die Ausarbeitung der Komposition bzw. aus Lehrer-Perspektive die Begleitung des Kompositionsprozesses.

Fertigkeiten und Kenntnisse, die für alle Schüler gleichermaßen verbindlich sind, können anhand der untersuchten Unterrichtskonzepte nicht aufgezeigt werden. Statt dessen wird deutlich, dass die Kompositionen der Schüler den Ausgangspunkt für didaktische und methodische Entscheidungen der Lehrer darstellen und somit ein Regulativ für individuelle Entwicklungsverläufe bilden. Schülerorientierung sowie eine gleichberechtigte Kommunikation zwischen Lehrer und Schülern sind die wichtigsten Prinzipien von Kompositionsunterricht. Hiermit ist gemeint, dass über Unterrichtsinhalte mit den Schülern

gemeinsam entschieden wird, bzw. es den Lehrern darauf ankommt, dass ihre Schüler in Auseinandersetzung mit diesen Inhalten eigene musikästhetische Standpunkte entwickeln.

Die Kategorie **Kompositionsbezogene Übungen** konnte aufgrund der Datenauswertung in die Bereiche Musikhören, Analyse, Gehörbildung, Harmonielehre und Improvisation unterteilt werden. Bei der Auswahl geeigneter Übungen orientieren sich die Lehrer in der Regel an den aktuellen Kompositionen ihrer Schüler. Übungen sind demnach nicht im Sinne einer Kompositionspropädeutik oder eines Curriculums zu verstehen, sondern den Schülern werden Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt, die einen direkten Bezug zu ihren eigenen Kompositionen aufweisen.

Während Übungen zur Harmonielehre und Analyse in erster Linie der Durchdringung musiktheoretischer Sachverhalte dienen, steht bei Übungen der Kategorien Musikhören und Gehörbildung die Entwicklung musikalischer Wahrnehmungs- und Rezeptionsfähigkeiten im Vordergrund. Beim Musikhören kommt es den Lehrern darauf an, dass ihre Schüler subjektive musikalische Eindrücke verbalisieren und diskutieren lernen. In ähnlicher Weise zielt Gehörbildung als Bestandteil von Kompositionsunterricht nicht nur darauf ab, musikalische Strukturen erkennen, benennen und notieren zu können, sondern die Schüler sollen lernen, auf das zu hören, was ist bzw. was sich in ihrer Vorstellung entwickelt. Die traditionelle Gehörbildungsmethodik wird zu diesem Zweck ergänzt durch Hörübungen, die sich auf unterschiedlichste akustische Phänomene (also z.B. auch auf Umweltgeräusche) beziehen und auf eine Vorgabe dessen, was erkannt werden soll, verzichten.

Die Haltung der Lehrer gegenüber dem Unterrichtsinhalt Improvisation ist kontrovers. Während einige Improvisation vollständig aus ihrem Unterricht ausgrenzen, betonen andere gerade die Beziehungen zwischen Improvisation und Komposition, was zu einer Einbeziehung verschiedener Improvisationsformen führen kann. Stilgebundene Improvisation wird im Kompositionsunterricht zur handlungsorientierten Vermittlung musiktheoretischer Inhalte eingesetzt. Ziel des freien Improvisierens ist es demgegenüber, dass sich die Schüler von tonalen Bindungen lösen und, häufig geleitet von bildhaften Vorstellungen, neue klangliche Bereiche auf ihrem Instrument entdecken. Ob bzw. wie aus Improvisationen eine Komposition entsteht, wird von den Lehrern angedeutet aber nicht hinreichend ausgeführt¹⁰⁹.

¹⁰⁹ Aus diesem Grund fasse ich den Unterrichtsinhalt Improvisation nicht als innermusikalische Anregung zur Initiierung des Kompositionsprozesses, sondern als Übung auf. Informelle Gespräche mit Kompositionsschülern zeigen aber, dass Kompositionen mitunter aus Improvisationen hervorgehen, das Improvisieren für die Schüler also die Funktion einer innermusikalischen Anregung haben kann.

Die **Initiierung des Kompositionsprozesses** erfolgt durch außer- oder innermusikalische Anregungen.

Außermusikalische Anregungen können aus der Lebenswelt der Schüler abgeleitet werden (Bereich: Realität), Folge der Auseinandersetzung mit künstlerischen Produkten sein (Bereich: Symbol) oder der Vorstellungswelt der Schüler entstammen (Bereich: Imagination). Anhand des Datenmaterials lassen sich für den realen Bereich die Methode des persönlichen Gesprächs sowie für den symbolischen Bereich die Methode des ästhetischen Diskurses nachweisen. Für beide Methoden gilt, dass die Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler gleichberechtigt abläuft.

Innermusikalische Anregungen sind Vorgaben des Lehrers, die sich entweder auf musikalisches Material oder auf musikalische Modelle beziehen. Anhand des Datenmaterials konnte gezeigt werden, dass die Lehrer ihren Schülern experimentelles musikalisches Material (z.B. Laute, Geräusche) oder einzelne Melodie-Töne vorgeben sowie ihre Schüler dazu anregen, für bestimmte Instrumente zu komponieren. Instrumentenbezogene Aufgabenstellungen können als praktische Instrumentenkunde verstanden werden, bei der Instrumentalisten die klanglichen Möglichkeiten sowie experimentelle Spieltechniken ihrer Instrumente vorstellen. Anschließend lernen die Schüler anhand von eigenen Kompositionen, den Eigenschaften dieser Instrumente gerecht zu werden. Eine weitere Variante der innermusikalischen Anregungen ist das Komponieren nach vorgegebenen Modellen. Hiermit ist gemeint, dass die befragten Lehrer ihren Schülern Aufgaben stellen, die sich auf Werke der Musikkultur aller Epochen beziehen. Beispielsweise könnte eine solche Aufgabenstellung darin bestehen, Motive aus einem Streichquartett von Haydn als Grundlage für eine eigene Komposition zu verwenden. Sehr beliebt, da sie den Schülern größere stilistische Freiheit gewähren, sind Kompositionskonzepte, die der Musik des 20. Jahrhunderts entstammen. Sie sollen die gedankliche wie kompositorische Experimentierfreudigkeit der Schüler herausfordern, ihre musikalischen Erfahrungen aus dem Instrumentalunterricht erweitern und die Erprobung ungewohnter Klangwelten anregen.

Begleitung des Kompositionsprozesses bedeutet, dass die Lehrer ihre Schüler bei der Arbeit an einer Komposition unterstützen. Dies geschieht in den untersuchten Unterrichtskonzepten auf drei verschiedene Weisen, die wir als Evaluationsmodus, Innovationsmodus und Aufführungsmodus bezeichnet haben.

Im **Evaluationsmodus** findet zwischen Schülern und Lehrern ein subjektiver Meinungsaustausch über die entstehende Komposition statt. Typisch sind wahrnehmungsgeleitete Nachfragen und Stellungnahmen der Lehrer, denen die Schüler

entweder mit Begründungen für ihre kompositorischen Entscheidungen begegnen oder durch die sie zu neuerlichem Nachdenken und daraus resultierenden neuen Ideen angeregt werden. Anders als im Evaluationsmodus unterbreiten die Lehrer im **Innovationsmodus** objektiv begründete Vorschläge zur Verbesserung der Schüler-Kompositionen. Mit ‚objektiv‘ ist gemeint, dass sich die Vorschläge auf ästhetische Normen der jeweiligen musikalischen Praxis beziehen, in der sich die Schüler ausdrücken. Durch die Fachkenntnisse der Lehrer sowie durch ausgewählte Hörbeispiele wird es den Schülern möglich, die eigenen Kompositionen mit historischen Vorbildern zu vergleichen. In ihrer Entscheidung, die Vorschläge der Lehrer zu akzeptieren oder abzulehnen, bleiben die Schüler jedoch frei. Eine bedeutende Rolle spielt im Innovationsmodus auch die Einbeziehung von Instrumentalisten. Durch Vorführung der klanglichen Möglichkeiten von Instrumenten oder Realisierung der entstehenden Kompositionen erhalten die Schüler einen Eindruck von der Wirkung ihrer Musikstücke und können sich diese Erfahrung bei der weiteren Ausarbeitung zunutze machen. Weiterhin betonen die Lehrer, dass es wichtig ist, Kompositionsprojekte mit einer öffentlichen Aufführung der entstandenen Musikstücke abzuschließen. Wir sprechen in diesem Fall vom **Aufführungsmodus**. Aufführungen stellen einen hohen Motivationsfaktor für die Schüler dar und bewirken Lernfortschritte, indem sich die Schüler mit den Reaktionen des Publikums, d.h. mit der Wirkung ihrer Kompositionen auseinandersetzen müssen.

3.4 Rahmenbedingungen des Unterrichts

Hinsichtlich der institutionellen Rahmenbedingungen ergeben sich folgende Forderungen, die für das Gelingen von Kompositionsunterricht erfüllt werden müssen:

1. ein großzügig bemessenes Zeitbudget
2. musikschulinterne Kooperationen zwischen Kompositions- und Instrumentalklassen bzw. Lehrerensembles
3. interne und externe Kommunikationsstrukturen, die nicht nur auf Werbung ausgerichtet sind, sondern über Ziele, Inhalte und Bedeutung von Kompositionsunterricht sachlich Auskunft geben

4. landesweite Kooperationen zwischen Musikpädagogen, die im Bereich musikalischer Produktivität tätig sind sowie Kontakte zu kulturfördernden Institutionen und Musikverbänden („Netzwerk“).

Als dynamische Erweiterung der vorliegenden Arbeit entsteht z.Zt. das Internet-Netzwerk www.kompositionspaedagogik.de. Hiermit werden die unter Punkt 3 und 4 formulierten Forderungen nach externen Kommunikationsstrukturen bzw. landesweiten Kooperationen zwischen Kompositionslehrern erfüllt. Das Netzwerk ist eine direkte Konsequenz unserer Untersuchung und dient nicht zuletzt dem Austausch zwischen musikpädagogischer Praxis und musikpädagogischer Theorie. Für Konzeption und Realisation des Netzwerkes bin ich gemeinsam mit Prof. Dr. Claudia Bullerjahn (Justus-Liebig-Universität Gießen) sowie dem Kompositionslehrer der Stuttgarter Musikschule Philipp Vandr  verantwortlich.

III

SCHLUSSFOLGERUNGEN

1. Zusammenfassende Bewertung der Ergebnisse

Betrachtet man die theoretischen und empirischen Ergebnisse dieser Dissertation im Zusammenhang, so fällt zunächst eine Diskrepanz ins Auge: In Kapitel I.1 wurden entwicklungspsychologische Befunde zur musikalischen Produktivität referiert und dabei ein Entwicklungszeitraum vom 4. Lebensjahr bis ins frühe Erwachsenenalter zugrunde gelegt. Kompositionspädagogik an deutschen Musikschulen wendet sich jedoch, von wenigen Ausnahmen abgesehen, an die Zielgruppe der Jugendlichen, setzt also erst ein, nachdem die Schüler wesentliche Abschnitte ihrer musikalisch-produktiven Entwicklung bereits durchlaufen haben. Aber, so stellt sich die Frage, haben sie diese Entwicklung wirklich durchlaufen, d.h. kann man davon ausgehen, dass die außerschulische Musikpädagogik Kinder in der Entwicklung ihres produktiven Potentials angemessen unterstützt?

Zunächst ist klarzustellen, dass diese Frage nicht empirisch, sondern allenfalls theoretisch beantwortet werden kann. Als Quelle ziehe ich die Lehrpläne des Verbands deutscher Musikschulen für Musikalische Früherziehung und Musikalische Grundausbildung, für das Fach Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie sowie exemplarisch für den Instrumentalunterricht den Lehrplan für das Fach Violine heran. In den Lehrplänen für Musikalische Früherziehung und Musikalische Grundausbildung wird der Bereich Musikpraxis in die Lernfelder Singen und Sprechen, Elementares Instrumentalspiel sowie Bewegung, Tanz und Szenisches Spiel eingeteilt. Dem eigenständigen Entdecken von Ausdrucksmöglichkeiten sowie der eigenständigen musikalischen und/oder szenischen Gestaltung wird in beiden Lehrplänen eine hohe Bedeutung beigemessen. Dabei zeigt sich deutlich, dass musikalische Produktion und musikalische Reproduktion, außermusikalische Anregungen und deren Darstellung durch Musik und Bewegung als Einheit gedacht werden. Die Förderung musikalischer Produktivität ist im Lehrplan für musikalische Früherziehung beispielsweise unter dem Stichwort Erfinden von Melodien und Rhythmen mit Hilfe vorgegebener Texte, Bilder und Töne verankert (VdM 1994, S. 12). Außerdem verweist der Lehrplan darauf, dass mit Sprache, Bewegung und Musik improvisatorisch umgegangen werden soll. Im Lehrplan für musikalische Grundausbildung werden die Möglichkeiten einer Förderung musikalischer Produktivität um einiges differenzierter ausgeführt: Lieder, Verse, Szenen und Geschichten sollen spontan, experimentell und planend gestaltet, Begleitformen zu Liedern und Melodien erfunden, Musik- und Musikgrafiken improvisierend in Bewegung umgesetzt werden. Dabei geht es nicht nur um die Erfindung von musikalischen Motiven,

sondern auch um deren Variation und Ausarbeitung, woran gegenüber dem Lehrplan für musikalische Früherziehung eine Steigerung des Anspruchs abzulesen ist. Schließlich spielt das Aufzeichnen musikalischer Verläufe durch selbst erfundene oder traditionelle Notation eine wichtige Rolle, was anzeigt, dass die Wiederholbarkeit von Musik an Bedeutung gewinnt (VdM 1992, S. 15 ff.). Der Begriff ‚Komposition‘ wird in den Lehrplänen für musikalische Früherziehung und Grundausbildung nicht verwendet, statt dessen finden sich Termini wie Schallspiele, Gestaltung oder Erfindung. Auch im Lehrplan für den Violinunterricht bleibt der Begriff ‚Komposition‘ ausgespart. Verglichen mit den Lehrplänen für musikalische Früherziehung und musikalische Grundausbildung lässt sich feststellen, dass die Förderung musikalischer Produktivität zugunsten des Erlernens der Instrumentaltechnik und der Interpretation instrumentenspezifischer Literatur vernachlässigt wird. Das Lernfeld Improvisation wird zwar erwähnt, jedoch jeweils an letzter Stelle des in die Bereiche Unterstufe I/II, Mittelstufe I/II und Oberstufe gegliederten Lehrplans. Als einzige konkrete Übungen werden für die Unterstufe I das improvisatorische Agieren und Reagieren in der Gruppe sowie für die Mittelstufe I das improvisatorische Variieren von Melodien genannt.

Als besonders widersprüchlich muss meiner Meinung nach der Lehrplan für das Ergänzungsfach Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie bezeichnet werden. Einerseits fällt auf, dass die Unterrichtsinhalte in den Bereichen Gehörbildung, Musiklehre, Höranalyse, Formenkunde, Improvisation und Instrumentenkunde sehr genau systematisiert und in ihrer Vielfalt fast mit dem Curriculum eines Hochschulstudiums vergleichbar sind. Andererseits geht aus dem Lehrplan hervor, dass das Fach nur für die ersten vier Unterrichtsjahre an der Musikschule obligatorisch ist, bzw. Kinder ab einem Alter von ca. 10 Jahren statt des Musiklehreunterrichts ein Ensemblefach wählen können. Wie eine Statistik des Verbands deutscher Musikschulen deutlich macht, entscheiden sich wesentlich mehr Schüler dafür, in einem Ensemble mitzuspielen als an einem Ergänzungsfach teilzunehmen (vgl. VdM 2000, S. 14)¹¹⁰. Von einer Förderung der musikalischen Produktivität kann demnach ab der Mittelstufe nicht die Rede sein, auch wenn sie theoretisch Bestandteil des Lehrplans Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie ist. Im einzelnen sieht der Lehrplan hinsichtlich der Förderung musikalischer Produktivität überwiegend Improvisationen nach innermusikalischen, dagegen nur selten Improvisationen nach außermusikalischen Anregungen vor. Hierzu zählen

¹¹⁰Hier gibt es ein deutliches Ungleichgewicht zwischen den alten und neuen Bundesländern. Während in den neuen Bundesländern die Teilnahme an Ensemble- und Ergänzungsfächern ausgewogen ist, nehmen in den alten Bundesländern weitaus weniger Schüler an Ergänzungsfächern als an Ensemblefächern teil. Hochgerechnet auf die Bunderepublik spielten im Jahr 2000 16,15% aller Musikschul-Schüler in einem Ensemble, aber nur 5,62% der Schüler besuchte ein Ergänzungsfach. Da die Statistik keine Auskunft darüber gibt, welche Fächer zu den Ergänzungsfächern gezählt wurden, ist es möglich, dass der Schüler-Anteil für das Fach Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie sogar noch geringer ausfällt.

beispielsweise Erfindungsübungen mit vorgegebenen Geräuschen, Klängen oder Tönen (Dur, Moll, Pentatonik, atonal), melodische Erfindungsübungen auf der Basis musikalischer Modelle (Ostinato, Tanzrhythmen, Kadenzen, Blues-Schema) sowie Improvisationen, die mit Sprache und Bewegung arbeiten. Dass die Begriffe ‚Improvisation‘ und ‚Erfindungsübung‘ im Lehrplan synonym verwendet werden, lässt vermuten, dass der Übungscharakter im Vordergrund steht, an eine zu Kompositionen führende Ausarbeitung oder gar Aufführung der Improvisationen jedoch nicht gedacht ist. Hierdurch erweist sich das Fach Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie – wie im Titel schon impliziert – als theorielastig, was seine geringe Akzeptanz bei Schülern zumindest teilweise erklären könnte.

Die Analyse der Lehrpläne hat ergeben, dass die musikalische Produktivität von Kindern in der Grundstufe der Musikschule gefördert, mit Beginn des Instrumentalunterrichts jedoch vernachlässigt wird. Es lässt sich also feststellen, dass die außerschulische Musikpädagogik die Entwicklung musikalisch-produktiver Fertigkeiten ansatzweise, aber nicht hinreichend unterstützt. Die in Kapitel I/1 der vorliegenden Arbeit dargestellten Befunde verdeutlichen, dass sich die Entwicklung der musikalischen Produktivität über das gesamte Kindes- und Jugendalter erstreckt. Ein auf diese Entwicklungsphasen abgestimmtes Förderungskonzept wäre daher auch für die Unter-, Mittel- und Oberstufe der Musikschulen wünschenswert. Dass z.Zt. nur sehr wenige Schüler den Weg zum Kompositionsunterricht finden, lässt sich auf dem Hintergrund der analysierten Situation folgendermaßen erklären: Wenn die Förderung der musikalischen Produktivität mit Beginn des Instrumentalunterrichts abbricht bzw. deutlich nachlässt, ist es durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen nicht möglich, Vertrauen in ihre musikalisch-produktiven Fähigkeiten zu entwickeln. Es ist davon auszugehen, dass diese Kinder und Jugendlichen nicht von selbst auf die Idee kommen würden, am Kompositionsunterricht teilzunehmen. Befragt man Kompositionsschüler darüber, wie sie zum Kompositionsunterricht gekommen sind, so zeigt sich, dass in der Regel wichtige Bezugspersonen wie Instrumentallehrer oder Eltern die Kinder darin bestärken, Kompositionsunterricht zu nehmen¹¹¹. Das aber ist nur dann möglich, wenn Kinder bereits durch eigenes Improvisieren oder Komponieren auffallen und die Musikschule entsprechende Förderangebote bereit hält.

In den Kapiteln II/2.2.11 und II/2.2.12 konnte festgestellt werden, dass Kompositionsunterricht eine Unterrichtsform ist, deren Etablierung an Musikschulen aus verschiedenen Gründen problematisch ist. Während es für den Instrumentalunterricht eine über viele Jahre gewachsene Tradition gibt, nahm man sich der Förderung musikalischer

¹¹¹ Eine solche Befragung wurde im Rahmen unserer Untersuchung durchgeführt, jedoch kann eine Diskussion der Ergebnisse in dieser Dissertation nicht geleistet werden.

Produktivität im Kindes- und Jugendalter weitaus weniger kontinuierlich an. Ich habe auf diese Zusammenhänge bereits in der Einleitung der Dissertation hingewiesen und die Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts sowie musikdidaktische Konzeptionen der 1970er Jahre als wichtige Etappen hinsichtlich der Entwicklung einer eigenständigen Produktionsdidaktik gekennzeichnet. Seit den 1970er Jahren ist der Bestand an improvisationspädagogischer Literatur stark angewachsen, erste kompositionspädagogische Beiträge sind veröffentlicht worden und die Musikpsychologie hat begonnen, die Entwicklung musikalisch-produktiver Fertigkeiten zu untersuchen. All das spricht dafür, dass die Geschichte der Produktionsdidaktik fortgeschrieben und eine Etappe erreicht wird, die sich durch größere empirische Fundierung im entwicklungspsychologischen Bereich und, hierdurch ermöglicht, durch größere theoretische Reflexion der Praxiskonzepte auszeichnet. Eine Umsetzung der Erkenntnisse in die Praxis der Musikschularbeit dürfte aber nur dann zu erreichen sein, wenn es gelingt, Führungskräfte von der Bedeutung produktionsdidaktischer Konzeptionen zu überzeugen, wenn entsprechende Weiterbildungsveranstaltungen für Musikpädagogen angeboten und Schwierigkeiten verringert werden, die sich aus der Organisationsstruktur der Institution Musikschule ergeben. Erste Ideen zu einer Einlösung dieser Bedingungen werden im Verlauf der folgenden Argumentation aufgezeigt.

Die in den Kapiteln I/1 und I/2 referierten entwicklungspsychologischen und kompositionspädagogischen Befunde verdeutlichen, dass Musikpädagogik zu kurz greift, wenn sie nicht berücksichtigt, dass Lernende für ihren Lernprozess selbst Verantwortung übernehmen können und wollen. Swanwick/Tillman, die ihr Spiralmodell nicht nur linear, sondern auch zirkulär interpretieren, geben beispielsweise zu bedenken, dass jeder Lernprozess Phasen des Experimentierens, Imitierens und imaginären Abweichens von neu übernommenen Lerninhalten aufweist (Swanwick/Tillman 1986, S. S. 336). Autorinnen wie Glover (2000) und Bullerjahn (2003) betonen die Bedeutung informeller Lernprozesse, die auf Erfahrungen mit Musik im Alltag der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen sind. In den meisten kompositionspädagogischen Konzepten – und hierin liegt ihr besonderer Wert begründet – geht es darum, Schülern dabei zu helfen, die notwendige, aber nicht hinreichende Lernphase des Imitierens zu überwinden. Hier ist anzumerken, dass auch ein auf Reproduktion abzielender Musikunterricht die Selbständigkeit der Schüler im Auge hat. Das ist beispielsweise dann der Fall, wenn Schüler im Instrumentalunterricht zu eigenen Interpretationen angeregt werden. Jedoch wirkt eine Musikkultur¹¹², die wie die unsere weniger gegenwarts- als vergangenheitsbezogen ist, solchen Möglichkeiten entgegen, etwa indem Konzepte der historischen Aufführungspraxis einen höheren Stellenwert besitzen als

¹¹² Mit Musikkultur ist in diesem Fall die abendländische Tradition der Kunstmusik gemeint.

die Auseinandersetzung mit konkreten Bedingungen des Musizierens an einem konkreten Ort, in einer konkreten Situation, mit einem oder mehreren konkreten Menschen. Kompositionspädagogik nimmt im Idealfall von solchen konkreten Bedingungen ihren Ausgang. Sie betont die Gegenwart. Sie sieht in Kindern und Jugendlichen keine unfertigen Instrumentalisten oder Komponisten, sondern Menschen, die zu ästhetischen Entscheidungen in der Lage sind. Sie macht Schülern Mut, konsequent ihren eigenen musikalischen Weg zu suchen und zu gehen.

Kompositionspädagogik bedeutet, Kindern und Jugendlichen dabei zu helfen, eigene Ausdrucksintentionen zu entwickeln und musikalisch umzusetzen. In Kapitel I/1.1 konnte gezeigt werden, dass bereits Vorschulkinder mehr als nur imitieren, dass sie die durch Enkulturation oder Sozialisation erworbenen musikalischen Strukturen improvisatorisch verändern und dass ihre Improvisationen Ausdruckshandlungen in einer konkreten Situation sind. Neben dieser frühen Phase, in der Musik von Kindern noch nicht als Objekt wahrgenommen wird, gibt es im Verlauf der Entwicklung musikalisch-produktiver Fertigkeiten weitere markante Phasen, über die Musikpädagogen informiert sein sollten: Hierzu zählen die im Alter von ca. 8 Jahren einsetzende Unterscheidungsfähigkeit zwischen Improvisationen und Kompositionen (vgl. Glover 2000, S. 55), ein Zuwachs an Audiationsfertigkeiten, der im Alter von ca. 9 Jahren anzusetzen ist und mit der Fertigkeit, musikalische Ideen zu entwickeln, korreliert sowie ein im frühen Jugendalter auftretendes Misstrauen gegenüber den eigenen musikalisch-produktiven Fähigkeiten. Letzteres ist das Ergebnis eines gewachsenen Bewusstseins für das Verhältnis zwischen der Qualität eigener Kompositionen und jenen Produkten der Musikkultur, an denen sich die Jugendlichen stilistisch orientieren. Dass sie ihre eigenen Kompositionen stärker als zuvor bewerten, kann sich auf die Produktivität zwar zunächst hemmend auswirken, jedoch zeigt beispielsweise die Arbeit von DeLorenzo (vgl. Kapitel I/1.3), dass Evaluationsprozesse für die kompositorische Entwicklung eine wichtige Rolle spielen. Es ist also die Frage, ob es den Jugendlichen gelingt, diese kritische Phase durch neue Produktivität zu überwinden. Wenn das der Fall ist, so werden sie in der Folgezeit ihre stilistische Orientierung differenzieren und ein auf diese Stile bezogenes Interesse an Kompositionstechniken entwickeln.

Die entwicklungspsychologischen Befunde geben Anlass dazu, die Individualität von kompositorischen Entwicklungswegen, die sich auch in der Unterschiedlichkeit der Kompositionsprozesse widerspiegelt, zu akzeptieren und zu fördern. Im folgenden werde ich die kompositionspädagogische Arbeit an Musikschulen auf dem Hintergrund der entwicklungspsychologischen Ergebnisse bewerten und mit den im Theorieteil der Dissertation besprochenen kompositionspädagogischen Konzepten in Beziehung setzen.

Zunächst ist festzuhalten, dass der Anspruch, den die befragten Kompositionslehrer an ihre Schüler stellen, verhältnismäßig hoch ist. Viele Lehrer setzen beispielsweise voraus, dass die Schüler ein Instrument spielen, musiktheoretische Grundkenntnisse in den Unterricht mitbringen und viel Zeit für das Komponieren investieren. Da der Unterricht vorwiegend für Schüler im Jugendalter konzipiert ist, die sich aus entwicklungspsychologischer Sicht in einer Lernphase mit verstärktem Interesse an kompositionstechnischen Aspekten befinden, erscheint diese Haltung nachvollziehbar. Gleichzeitig muss man aber davon ausgehen, dass aufgrund fehlender Förderung die Entwicklung musikalisch-produktiver Fertigkeiten verzögert abläuft, dass also bei weitem nicht alle Jugendlichen einen idealtypischen Entwicklungsstand erreicht haben. Kompositionspädagogen an Musikschulen, so meine These, erreichen zur Zeit vor allem Schüler, deren musikalische Produktivität im Verlauf ihrer musikalischen Entwicklung positiv verstärkt worden ist. Kompositionspädagogen an Musikschulen verkennen, dass ein großer Prozentsatz an Musiklernenden im Jugendalter die eigenen produktiven Möglichkeiten noch gar nicht entdeckt hat.

Will eine Musikschule wirklich Breitenförderung betreiben, so muss sie Rahmenbedingungen schaffen, die es jedem Schüler ermöglichen, Erfahrungen im Improvisieren und Komponieren zu sammeln. Beide Formen musikalischer Produktivität sollten von Musikpädagogen in ihrem Eigenwert, d.h. ohne sie für andere Zwecke zu instrumentalisieren, anerkannt werden¹¹³. Die entwicklungspsychologischen Befunde zeigen, dass die musikalische Produktivität von Kindern und Jugendlichen dann am besten gefördert wird, wenn diese in einer reichhaltigen musikalischen Umgebung ästhetische Erfahrungen sammeln können. Komplementär zu Unterrichtskonzepten, in denen der Lehrer das Ziel vorgibt (z.B. ein Lied oder einen Tanz zu erlernen), richtet sich in der kompositionspädagogischen Arbeit der Lehrer nach den Intentionen des Schülers. Seine Rolle kehrt sich um: Er macht den Schülern keine Vorgaben, sondern lässt sich auf die Ideen der Schüler ein. Er mahnt nicht in erster Linie zur Übung, sondern bestärkt die Schüler darin, ihre Ideen auszudrücken, am Anfang improvisatorisch, später auch mit dem Ziel, über längere Zeit an einem Musikstück zu arbeiten. Statt die in einem Lehrplan vorgegebenen Inhalte systematisch zu vermitteln, trifft der Lehrer mit seinen Schülern Vereinbarungen über Unterrichtsinhalte. Er versteht sich als Initiator und Begleiter von Lernprozessen, deren Individualität und nicht voraussehbare Eigengesetzlichkeit er anerkennt. Ein Lehrplan steht ihm zwar im Sinne eines Pools möglicher Inhalte zur Verfügung, welche Inhalte für die Schüler verbindlich werden, hängt jedoch von den musikalischen Ideen, Gestaltungskonzepten und Kompositionen dieser Schüler ab.

¹¹³ Für welche Zwecke Improvisation von der Musikdidaktik in Anspruch genommen wurde, hat Eckhardt aufgezeigt (Eckhardt 1995, S. 214 ff.).

Wie ist nun diese veränderte Lehrerrolle mit den Strukturen der Institution Musikschule zu vereinbaren? Zu Beginn des Kapitels wurde anhand der Lehrpläne dargelegt, dass die Förderung musikalischer Produktivität insbesondere ab der Mittelstufe thematisiert werden müsste. Meiner Meinung nach ist es nicht sinnvoll, das Fach Komposition neben dem Fach Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie als weiteres Ergänzungsfach einzurichten. Da sich die Inhalte beider Fächer überschneiden, würde eine Trennung nur die Situation fortsetzen, die an den wenigen Musikschulen, die Kompositionsunterricht anbieten, ohnehin herrscht: Komposition bliebe ein Fach für besonders interessierte und begabte Schüler, seine Bedeutung für die musikalische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen könnte nicht vermittelt, sein Potential nicht nutzbar gemacht werden. Sinnvoll erscheint mir demgegenüber die Möglichkeit, das Lernfeld Komposition in das Fach Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie zu integrieren. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass kompositionspädagogische Methoden dazu geeignet sind, Unterrichtsinhalte wie Analyse, Gehörbildung, Formenlehre, Tonsatz, Musikgeschichte und Musikästhetik auf eine Weise zu vermitteln, die von der musikalischen Produktivität der Schüler ihren Ausgang nimmt. Außerdem bleibt Kompositionsunterricht nicht, wie es für das Fach Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie typisch ist, auf die Vermittlung musikbezogener Fertigkeiten und Kenntnisse beschränkt. Vielmehr können die Schüler neu erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten sofort beim Komponieren anwenden, ihre Kompositionen sind keine theoretischen Fingerübungen, sondern werden im Anschluss an eine Unterrichtseinheit öffentlich aufgeführt. Die genannten Argumente sprechen für die vorgeschlagene Kombination der Fächer Komposition sowie Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie. Besonders positiv zu bewerten ist, dass der neu konzipierte Unterricht eine stärkere Praxisorientierung zur Folge hätte und seine Attraktivität für Schüler dadurch gesteigert würde.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass sich die kompositionspädagogischen Methoden der Musikschul-Lehrer den Bereichen ‚Initiierung des Kompositionsprozesses‘, ‚Begleitung des Kompositionsprozesses‘ und ‚Kompositionsbezogene Übungen‘ zuordnen lassen. Beginnend mit der Kategorie ‚Initiierung des Kompositionsprozesses‘ werde ich diese Methoden nun mit den diesbezüglichen Ergebnissen des Theorieteils der Dissertation vergleichen. Eine Möglichkeit, den Kompositionsprozess von Schülern zu initiieren, besteht für die befragten Lehrer darin, mit den Schülern ein Gespräch über eine außermusikalische Anregung zu führen. Wichtig ist den Lehrern, dass sich die Schüler mit dieser Anregung identifizieren, denn nur so wird ihre Motivation zum Komponieren über einen längeren Zeitraum erhalten bleiben. Entwicklungspsychologische Befunde, die sich mit der Bedeutung der

Aufgabenstellung für den Kompositionsprozess beschäftigen (vgl. Glover 2000, DeLorenzo 1989), bestätigen diese Auffassung der Musikschul-Lehrer. Brandmüller (1983) hat mit ihrer Untersuchung die prinzipielle Bedeutung außermusikalischer Anregungen für Kinder im Grundschulalter belegt, indem sie aufzeigt, dass Schüler von sich aus außermusikalische Themen musikalisch umsetzen. Nach Glover lässt sich die Position von Brandmüller dahingehend differenzieren, dass neben außermusikalischen Ideen auch musikalisch-strukturelle Ideen oder Ideen, die auf musikalische Interaktionen in einer Gruppe zurückzuführen sind, den Improvisations- bzw. Kompositionsprozess von Kindern bestimmen können. In der pädagogischen Literatur wird die Bedeutung von außermusikalischen Anregungen zur Initiierung des Kompositionsprozesses insbesondere durch die Veröffentlichungen von Paynter/Aston (1972) und Paynter (1992), teilweise von Nimczik (1991) sowie in theoretischer Hinsicht von Wallbaum (2000) bestätigt. Zwar spielen außermusikalische Anregungen auch bei Heilbut (1976) und de la Motte (1996) eine Rolle, da sie aber mit musikalischen Stilvorgaben verbunden sind, leiten sie die Schüler eher zum Imitieren als zum eigenständigen Komponieren an.

Als eine zweite Möglichkeit zur Initiierung des Kompositionsprozesses konnten in den untersuchten Konzepten der Musikschul-Lehrer innermusikalische Anregungen nachgewiesen werden. Neben der Vorgabe von musikalischem Material sind hierbei instrumentenbezogene Aufgabenstellungen sowie Aufgaben, die aus musikalischen Modellen abgeleitet werden, von Bedeutung. Zieht man entwicklungspsychologische Befunde heran, so scheinen innermusikalische Anregungen besonders für Kinder ab dem 9. Lebensjahr sinnvoll zu sein. Nach Kratus (1989, 1994) sind Kinder dieses Alters in der Lage, musikalische Ideen bewusst zu entwickeln – eine Fertigkeit, die auch mit der von Glover für dieses Lebensalter beschriebenen Unterscheidungsfähigkeit zwischen Improvisationen und Kompositionen im Zusammenhang zu sehen ist. Musikalische Material- und Modellvorgaben werden im Rahmen der entwicklungspsychologischen Arbeiten von DeLorenzo und Glover skeptisch beurteilt, da beide Autorinnen die Meinung vertreten, dass Schüler den Ausgangspunkt zum Komponieren selbst finden sollten. Wie in den von uns geführten Interviews deutlich wurde, sind Schüler aber mit diesem Anspruch häufig überfordert. In der kompositionspädagogischen Literatur finden sich zahlreiche Beispiele für innermusikalische Anregungen, die an jene unserer Interviewpartner erinnern. Während Nimczik (1991) ausschließlich mit musikalischen Modellen arbeitet, Heilbut (1978), de la Motte (1996) und Paynter/Aston (1972) sowohl Material- als auch Modellvorgaben machen, liegt der Schwerpunkt bei Paynter (1992) im Bereich der musikalischen Materialvorgaben. Im Gegensatz zu de la Motte und Heilbut, beschränkt sich Paynter jedoch nicht darauf, Töne oder Motive vorzugeben, sondern er regt

die Schüler mittels außermusikalischer Impulse dazu an, selbst musikalische Ideen als ‚Keimzellen‘ für eine Komposition zu entwickeln. Bei Paynter, so meine Einschätzung, wird das Prinzip der außer- und innermusikalischen Anregungen optimal kombiniert, indem stilistische Einschränkungen, wie sie bei de la Motte und Heilbut vorkommen, vermieden, statt dessen aber Möglichkeiten zur Entwicklung musikalischer Strukturen, wie sie bei Paynter/Aston noch fehlen, aufgezeigt werden. Hinweise auf instrumentenbezogene Aufgabenstellungen, wie sie durch unsere Untersuchung nachgewiesen wurden, finden sich in der kompositionspädagogischen Literatur nur bei Paynter/Aston. Meiner Meinung nach sind instrumentenbezogene Aufgabenstellungen in jedem Fall als vorteilhaft zu beurteilen, da Schüler auf diese Weise die klanglichen und spieltechnischen Möglichkeiten verschiedener Instrumente praktisch kennenlernen können.

Von den Methoden zur ‚Initiierung des Kompositionsprozesses‘ konnten durch unsere Untersuchung die Methoden zur ‚Begleitung des Kompositionsprozesses‘ unterschieden werden. Dabei war es uns wichtig zu zeigen, dass die Musikschul-Lehrer zunächst aus subjektiver Perspektive mit den Schülern über die entstehenden Kompositionen sprechen (Evaluationsmodus), anschließend Vorschläge unterbreiten, die sich auf ästhetische Normen der jeweiligen musikalischen Praxis beziehen, in der sich die Schüler ausdrücken (Innovationsmodus) und schließlich mit den Schülern gemeinsam auf eine Aufführung ihrer Kompositionen hinarbeiten (Aufführungsmodus). Bei Lehrern, die Gruppenunterricht erteilen, werden in die Gespräche über eine Komposition auch andere Schüler der Lerngruppe einbezogen, und für viele Lehrer gilt, dass sie eine Zusammenarbeit zwischen Komponisten und Instrumentalisten schon während des Komponierens wichtig finden. Sieht man einmal davon ab, dass bei Heilbut und de la Motte die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Gesprächs sowie die Bedeutung der Aufführung von Schüler-Kompositionen zu kurz kommen, so bestätigen alle pädagogischen Veröffentlichungen die von uns unter der Kategorie ‚Begleitung des Kompositionsprozesses‘ beschriebenen Methoden. Aufführungen sowie Gespräche über die Wirkung, die eine Komposition beim Publikum hinterlässt, spielen insbesondere bei Glover, Paynter/Aston, Nimczik und Wallbaum eine Rolle. Die genannten Autoren legen weiterhin Wert auf ästhetische Diskussionen während des Entstehungsprozesses einer Komposition, es kommt ihnen darauf an, die Schüler-Kompositionen mit Werken anderer Komponisten zu kontextualisieren (Glover, Paynter/Aston), und sie stellen den Schülern Kompositionstechniken zur Verfügung, die ihnen in Hinblick auf den Stil der Schüler-Kompositionen geeignet erscheinen (Glover, Wallbaum).

Als letzte Kategorie kompositionspädagogischer Methoden sind als Ergebnis unserer Untersuchung die ‚Kompositionsbezogenen Übungen‘ zu nennen. Meiner Ansicht nach ist die

Auswahl geeigneter Übungen ein methodisches Problem, das bislang noch nicht hinreichend gelöst worden ist. Übungen sollen, so ist den Aussagen der Kompositionslehrer zu entnehmen, mehr sein als ein Curriculum, durch das jedem Schüler die gleichen Inhalte vermittelt werden. Diese Auffassung spricht dafür, Übungen, etwa im Sinne der Position von Wallbaum, an den entstehenden Kompositionen der Schüler zu orientieren. Was aber bedeutet das? Müsste sich dieser Methodik zufolge ein Schüler beispielsweise nur dann mit Harmonielehre beschäftigen, wenn es sein Lehrer aufgrund der Kompositionen des Schülers für sinnvoll hält? Wie aber sollte dann kompositorische Entwicklung möglich sein? Und wie sollte ein Lehrer überhaupt entscheiden können, was für seine Schüler in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt sinnvoll ist? Ich plädiere aufgrund dieser Widersprüchlichkeiten dafür, Übungen als einen eigenständigen Bereich von Kompositionsunterricht aufzufassen, der sich von den Methoden der ‚Begleitung des Kompositionsprozesses‘, insbesondere dem Innovationsmodus, unterscheidet. Für die Praxis würde das bedeuten, dass Lehrer im Evaluationsmodus die musikalischen Vorstellungen der Schüler so genau wie möglich erfassen müssten, um nicht Gefahr zu laufen, diese Vorstellungen im Innovationsmodus mit vorgefassten Konzepten zu erdrücken. Im Innovationsmodus käme es dann darauf an, Vorschläge zu unterbreiten, von denen die Lehrer glauben, dass sie den Schülern bei der Ausarbeitung ihrer Vorstellungen hilfreich sind. Diese Phase kompositionspädagogischer Arbeit ist nicht planbar, aber gerade deshalb können aus ihr authentische Schüler-Kompositionen hervor gehen.

Richtlinien sollten dagegen für den methodischen Bereich der ‚Kompositionsbezogenen Übungen‘ erarbeitet werden. Um eine Übung handelt es sich dann, wenn die Schüler aus dem eigenen Kompositionsprozess heraustreten, sich hörend, musizierend oder theoretisch mit Aspekten der musikalischen Tradition beschäftigen und sich somit einen Kontext erarbeiten, der ihre eigene Produktivität beeinflusst. Für den Kompositionsunterricht an Musikschulen unterscheiden wir folgende Kategorien, denen sich ‚Kompositionsbezogene Übungen‘ zuordnen lassen: Musikhören, Analyse, Gehörbildung, Harmonielehre und Improvisation. In den Interviews wurde deutlich, dass sich die Kompositionslehrer über den Unterrichtsinhalt Improvisation ebenso wenig einig sind wie darüber, welche Musik mit den Schülern gehört und analysiert werden sollte. Entwicklungspsychologischen Ergebnissen zufolge hat Kompositionsunterricht die Aufgabe, einerseits die ‚Alltagsmusik‘ der Kinder und Jugendlichen ernst zu nehmen, andererseits ihnen neue musikalische Erfahrungen zu ermöglichen. Hieraus ergibt sich als eine pädagogische Konsequenz, dass Schüler selbst Musik zum Hören und Analysieren in den Unterricht mitbringen und Lehrer auf dieser Grundlage Musik auswählen könnten, die einen bewussten Kontrast zur Musik der Kinder

darstellt. Für Kompositionsschüler an Musikschulen, die aus dem Instrumentalunterricht kommen und hinsichtlich ihres Komponierens ‚kunstmusikalisch‘ orientiert sind, hat die Musik des 20. Jahrhunderts bis hin zur Gegenwart meiner Ansicht nach eine ganz besondere Bedeutung. Als Musik, die im Instrumentalunterricht, in den Konzerthäusern und in den Medien noch immer verhältnismäßig wenig gespielt wird, eignet sie sich dazu, die Hörerfahrungen der Schüler zu erweitern. Daneben liegt es im Ermessen der Lehrer weitere Hörbeispiele aus der abendländischen Musiktradition auszuwählen, und es wäre im Sinne einer Erweiterung der Hörerfahrungen verstärkt über eine Einbeziehung von Musik anderer Kulturen und Traditionen nachzudenken (z.B. außereuropäische und populäre Musik).

Einen Bezug zum Thema ‚Neue Musik‘ haben auch die Unterrichtsinhalte Improvisation und Gehörbildung. Für sehr wichtig halte ich, dass einige der befragten Lehrer von der traditionellen Gehörbildungsmethodik abweichen, indem sie die Wahrnehmung der Schüler auf die Eigenart von Tönen, Klängen und Geräuschen lenken. Diese Methodik steht in der Tradition der auditiven Wahrnehmungserziehung (vgl. Gruhn 1993, S. 333 ff.). Sie zielt nicht wie die traditionelle Gehörbildung auf ein Erkennen und Benennen musikalischer Strukturen ab, sondern dient einer Sensibilisierung für akustische Erscheinungen, welche für das Komponieren als besonders bedeutsam einzuschätzen ist. Auch die freie Improvisation, die von einigen Kompositionslehrern im Unterricht eingesetzt wird, trägt dazu bei, die Hörerfahrungen der Schüler zu erweitern. Improvisation ist für Schüler aber auch deshalb ein wichtiger Unterrichtsinhalt, weil jedem Komponieren entwicklungspsychologisch betrachtet improvisatorischer Ausdruck voraus geht. Wie die Untersuchung von Burnard (2000) zeigt, haben 12-jährige Schüler unterschiedliche Auffassungen darüber, in welchem Verhältnis Improvisation und Komposition zueinander stehen¹¹⁴. Zu diesen Auffassungen konnten sie aber nur durch Erfahrungen im Improvisieren und Komponieren gelangen, weshalb beides Bestandteil der musikalischen Ausbildung von Vor- und Grundschulkindern sein sollte. Im Falle von Kompositionsunterricht mit Jugendlichen wäre zu überprüfen, ob die Schüler im Verlauf ihrer musikalischen Entwicklung genügend improvisatorische Erfahrungen sammeln konnten. Trifft dies nicht zu, so halte ich es für sinnvoll, Improvisation auch in den Kompositionsunterricht von Jugendlichen zu integrieren.

Die Unterrichtsinhalte Gehörbildung, Musikhören, Analyse, Improvisation und Harmonielehre spielen auch in den pädagogischen Veröffentlichungen eine Rolle (vgl. Kapitel I/2). Meist ist die Vermittlung der Inhalte eng mit dem Komponieren verbunden, etwa wenn de la Motte dazu anregt, Ideen für eine Komposition improvisatorisch zu entwickeln oder

¹¹⁴ Für einen Teil der Schüler sind Improvisation und Komposition voneinander zu unterscheidende Prozesse, andere Schüler fassen Improvisation als Möglichkeit zur Ideenfindung beim Komponieren auf (vgl. Kapitel I/1.3).

seine Auswahl von Melodietönen, die einer Komposition zugrunde liegen sollen, nicht nur als innermusikalische Anregung, sondern gleichzeitig als Gehörbildungsübung dient. Hieran zeigt sich, dass Komponieren per se immer auch Gehörbildung ist, Kompositionen improvisatorisch entstehen können und, wie bereits im Zusammenhang mit dem Innovationsmodus erläutert, im Zuge der Besprechung von Schüler-Kompositionen auch musiktheoretische oder musikgeschichtliche Zusammenhänge vermittelt werden. ‚Kompositionsbezogene Übungen‘ im Sinne eines eigenständigen methodischen Bereichs lassen sich in der pädagogischen Literatur nicht eindeutig nachweisen. Wenn Glover von der Notwendigkeit spricht, Harmonielehre und Analyse in den Unterricht mit Jugendlichen zu integrieren oder Paynter/Aston im Anschluss an ein Kompositionsprojekt mit ihren Schülern Werke anderer Komponisten hören und analysieren, zeigt sich jedoch, dass die Autoren einen Kontext vermitteln, der zwar in Verbindung mit den Schüler-Kompositionen steht, aber über deren unmittelbare Besprechung hinausgeht.

Die Bewertung von Didaktik und Methodik des Kompositionsunterrichts im Hintergrund soll die Aufmerksamkeit abschließend noch einmal auf die Entwicklung der musikpädagogischen Praxis gerichtet werden. Wünschenswert wäre es meiner Meinung nach, dass Kompositionspädagogik sowohl in der außerschulischen als auch der schulischen Musikpädagogik zukünftig eine größere Rolle spielt. Eine wichtige Etappe in diesem Prozess stellt das als Erweiterung der vorliegenden Arbeit konzipierte Internet-Netzwerk www.kompositionspaedagogik.de dar (vgl. Kapitel II/3.4). Ziele des Netzwerks sind die Vermittlung von Informationen zur Kompositionspädagogik, die Initiierung von kompositionspädagogischen Projekten und Weiterbildungsveranstaltungen sowie die Kontaktpflege zu Musikhochschulen und Universitäten, zu musikpädagogischen Berufsverbänden, zur Kulturpolitik und zu privaten Förderern. Wie das Netzwerk von den genannten Institutionen, von Komponisten, Musikpädagogen, Studenten und Schülern angenommen wird, ist für die Zukunft der Kompositionspädagogik von entscheidender Bedeutung. Denn erst wenn sich Menschen mit diesem Themengebiet identifizieren konnten, werden sie selbst kompositionspädagogische Projekte durchführen, fördern, an ihnen teilnehmen und damit gestaltend in die musikpädagogische Praxis eingreifen.

2. Forschungsempfehlungen und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden kompositionspädagogische Konzepte vorgestellt und auf dem Hintergrund von entwicklungspsychologischen Befunden zur musikalischen Produktivität im Kindes- und Jugendalter bewertet. Die an deutschen Musikschulen durchgeführte empirische Untersuchung ermöglichte eine systematische Beschreibung von Didaktik und Methodik des außerschulischen Kompositionsunterrichts. Das so entwickelte theoretische Modell steht nun als Orientierungshilfe für die Praxis sowie als Ausgangspunkt für nachfolgende Forschungsarbeiten zur Verfügung.

Viele Fragen bleiben am Ende dieser Arbeit offen. Sie ergeben sich aus Themen, die in der Dissertation angeklungen sind, jedoch nicht weiter ausgeführt werden konnten. So steht etwa die Frage nach einer näheren Bestimmung des Verhältnisses zwischen Kunst und Pädagogik neben jener nach der Spezifik musikalisch produktiver und musikalisch reproduktiver Prozesse. Beide Fragen hängen zusammen mit dem, was Linke schon 1982 gefordert hat, nämlich einer Konzeption zur Förderung musikalischer Kreativität (vgl. Linke 1982, in: Weinland 1984, S. 84), und sie betreffen eine musikpädagogische Theoriebildung, die Produktion und Reproduktion als komplementäre und damit zusammengehörige Prozesse auffasst. Im folgenden möchte ich mehrere Gedankenanstöße zum hier aufgeworfenen Themenfeld skizzieren.

Hinsichtlich der Merkmale produktiver und reproduktiver musikalischer Prozesse hat Nachtsheim zurecht formuliert, dass Reproduktion nur möglich wird „als Konstitution des zu Manifestierenden im produktiven musikalischen Erleben“ (Nachtsheim 1981, zit. nach Rora 2001, S. 91). Wenn mit Nachtsheim auch Reproduktion die Fähigkeit produktiver Einbildungskraft erfordert, so wäre aus musikpädagogischer Perspektive zu fragen, wie diese Fähigkeit gefördert werden kann. Kompositionspädagogische Konzepte bieten hierfür zahlreiche Ansatzpunkte, und sie stellen eine Überlegung in den Raum, der nachzugehen sich lohnen dürfte: Wird es Kindern und Jugendlichen, die gelernt haben, ihre eigenen musikalischen Vorstellungen zu entwickeln, leichter fallen, sich als Interpreten in die Vorstellungen anderer Komponisten einzufühlen? Gibt es, wie viele Kompositionslehrer es vermuten, Transfereffekte, also positive Auswirkungen des Komponierens auf das Interpretieren? Um solche Fragen beantworten zu können, wird zweifelsohne weitere empirische Forschung notwendig sein. Jenseits der Empirie finden sich in einem Aufsatz von Walter Scheuer Hinweise auf die besondere Bedeutung des Komponierens für musikalische

Lernprozesse (Scheuer 2005). Scheuer thematisiert den Wandel vom Instruktivismus zum Konstruktivismus in der Pädagogik und hält Kompositionspädagogik für eine geeignete Möglichkeit, selbstgesteuertes Lernen zu fördern. Komponieren sei auf intermodale, d.h. sinnesübergreifende Wahrnehmungsprozesse in erhöhtem Maße angewiesen und die Interdependenz auditiver, visueller und synästhetischer Prozeduren könne zu besonders intensiven Lernerlebnissen führen. Scheuer stellt weiterhin dar, dass Synästhesien neueren Forschungen in der Psychologie zufolge als Grundlage jeglichen Lernens anzusehen sind und im Kindesalter natürlicherweise häufig auftreten. Die in unserer Gesellschaft bevorzugte Ausbildung analytischer Fähigkeiten würde jedoch im späteren Kindes- und Jugendalter eine Lateralisation im Gehirn hervorrufen und Synästhesien aus unserem Bewusstsein verdrängen. Vor dem beschriebenen Hintergrund kann Komponieren als eine mit Synästhesien einhergehende Tätigkeit erneut als musikpädagogisch sinnvoll gedeutet werden. Ob bzw. inwiefern Komponieren auch für die musikalische Reproduktion von Bedeutung ist, wäre, wie bereits oben angedeutet, in Zukunft noch genauer durch musikpsychologische Forschungen in Erfahrung zu bringen.

Weitere empirische Grundlagenforschung auf dem Gebiet musikalischer Produktivität zu betreiben, ist meiner Meinung nach nicht nur in Hinblick auf Transfereffekte, sondern auch aus anderen Gründen wichtig. Wie die vorliegende Arbeit gezeigt hat, sind die Kompositionen sowie der kompositorische Prozess von Kindern und Jugendlichen bislang nur selten Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gewesen. Wir wissen also noch viel zu wenig darüber, wie Kinder in Abhängigkeit vom Lebensalter und von ihren musikalischen Vorerfahrungen komponieren, wir wissen zu wenig darüber, wie sich verschiedene Aufgabenstellungen auf den kompositorischen Prozess auswirken, wie die Improvisationen und Kompositionen von Schülern klingen und wie diese ihre eigenen musikalischen Produkte beurteilen. Ist es beispielsweise – wie es in den Kompositionsklassen der Musikschulen vorausgesetzt wird – unbedingt nötig, ein Instrument zu spielen, um komponieren zu können? Wenn nicht, worin unterscheiden sich die Kompositionen bzw. der kompositorische Prozess von Instrumentalisten und Nicht-Instrumentalisten? Stimmt es, wie Uppitis gezeigt hat (vgl. Kapitel I/1.1 und I/1.2), dass sich das musikalische Symbolverständnis von Kindern besser entwickelt, wenn sie Instrumentalspiel und Komponieren gleichzeitig erlernen? Welche Bedeutung hat der Umgang mit graphischer Notation bzw. das Erfinden eigener Notationen für die musikalische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen? Wie verändern sich die Kompositionen von Schülern, die Kompositionsunterricht erhalten, im Verlauf eines bestimmten Entwicklungsabschnitts?

Während die meisten Fragen entwicklungspsychologische Untersuchungen anregen wollen, klingt in der letzten ein Aspekt empirischer Wirkungsforschung an. Näheres darüber zu erfahren, wie Kompositionsunterricht bzw. Kompositionsprojekte auf Kinder und Jugendliche wirken, d.h. welche Bildungsspuren sie längerfristig hinterlassen, halte ich für ausgesprochen wichtig. Als konkrete Untersuchungen wären z.B. Schüler-Befragungen im Anschluss an ‚Response‘-Projekte denkbar. Außerdem könnte man ehemalige Kompositionsschüler darüber befragen, wie sie ihren früheren Unterricht wahrgenommen haben bzw. ob sie Zusammenhänge zwischen diesen Unterrichtserfahrungen und ihren aktuellen musikbezogenen Verhaltensweisen sehen. Auf dem Hintergrund der Forschungen von Hassler (1990) wäre es weiterhin interessant, Interviews mit komponierenden Mädchen sowie erwachsenen Komponistinnen zu führen. Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass 68% aller Kompositionsschüler an Musikschulen weiblich sind. Aufgrund unzureichender Datenerhebung konnten wir leider keine Aussage über einen möglichen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Alter der Schüler treffen. Wir vermuten aber, dass mit wachsendem Lebensalter die Zahl der komponierenden Mädchen sinkt. Hassler gibt in ihrer jüngsten Veröffentlichung zu bedenken, dass Mädchen in der Pubertät einen Sozialisationsprozess durchlaufen, der dazu führen kann, dass sie „die Beschäftigung mit Improvisation und Komposition nicht als ihrer weiblichen Rolle gemäß empfinden“ (Hassler 1998, S. 118). Diese Hypothese wäre empirisch zu überprüfen, etwa indem man Mädchen bzw. junge Frauen darüber befragt, warum sie mit dem Komponieren aufgehört haben. Sollte sich die Hypothese bestätigen, so wäre bewiesen, dass neben hormonellen Veränderungen in der Pubertät auch Sozialisationsfaktoren die kompositorische Entwicklung erschweren. Man könnte dann nicht länger ausschließlich biologische Gegebenheiten für den geringen Frauenanteil unter Komponisten verantwortlich machen, sondern müsste in den Ausbildungsinstitutionen Bedingungen schaffen, die insbesondere Mädchen bei der Entwicklung ihrer musikalisch-produktiven Fähigkeiten unterstützen.

Neben der Notwendigkeit, weitere empirische Grundlagenforschung zu betreiben, halte ich es für wichtig, die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit in einen größeren theoretischen Kontext zu stellen. Insbesondere schlage ich vor, weitere Befunde der Kreativitätspsychologie sowie Publikationen zum Thema ‚Ästhetische Bildung‘ heranzuziehen, wobei mir neben den Vorteilen auch die Schwierigkeiten eines solchen Vorhabens bewusst sind. Seit der Analyse von Vollmer (1980) ist ein leichtfertiger Gebrauch des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik nicht mehr möglich und statt dessen die Komplexität des Phänomens ‚Kreativität‘ deutlich geworden. Ähnliches gilt für den Begriff der ästhetischen Bildung, der laut Rolle eine Verbindung von ästhetischer Theorie und Theoriebildung der allgemeinen

Pädagogik impliziert (Rolle 1999, S. 186). Ich denke aber, dass diese theoretischen Schwierigkeiten eine Diskussion der Inhalte nicht verhindern, sondern als Herausforderung für die Entwicklung der Musikpädagogik betrachtet werden sollten. Einen geeigneten Einstieg in die Thematik der ‚Ästhetischen Bildung‘ stellen die Publikationen des gleichnamigen Graduiertenkollegs der Universität Hamburg dar. Für die Musikpädagogik besonders interessant sind die Beiträge von Kaiser (z.B. 1992) und Rolle (1999), letzterer deshalb weil sich Rolle ausführlich mit den Ansichten von Mollenhauer (vgl. auch Mollenhauer 1988, 1996) sowie mit Begriffen wie ästhetische Bildung, musikalische bzw. ästhetische Erfahrung oder musikalische Bedeutung auseinandersetzt. Nach Rolle findet musikalische Bildung dann statt, wenn „Menschen in musikalischer Praxis ästhetische Erfahrungen machen. Pädagogisches Handeln, dem an musikalischer Bildung gelegen ist“, so Rolle weiterhin, „muss vielfältige Räume für musikalisches Handeln eröffnen, in denen ästhetische Erfahrungen möglich sind, angeregt und unterstützt werden.“ (Rolle 1999, S. 5) Hieran anknüpfend wäre in Bezug auf unsere Untersuchung zu prüfen, ob kompositionspädagogische Konzepte den Kriterien eines auf musikalische Bildung abzielenden Unterrichts genügen, ob sie also ästhetische Erfahrungen ermöglichen, anregen und unterstützen. Die didaktischen Reflexionen, mit denen Rolle seine ansonsten begriffsanalytische Arbeit abschließt, verweisen auf die Wahrscheinlichkeit des vermuteten Zusammenhangs zwischen Kompositionsunterricht und musikalischer Bildung¹¹⁵. Eine Arbeit, die diesem Zusammenhang nachgeht, ihn expliziert und begründet, erscheint deshalb lohnend und in Hinblick auf eine sich entwickelnde musikpädagogische Theoriebildung bedeutungsvoll.

Dass Improvisieren und Komponieren musikalische Handlungen sind, die ohne Kreativität nicht auskommen, ist eine Ansicht, die in der vorliegenden Arbeit des öfteren angeklungen ist. Dennoch habe ich mich dafür entschieden, anstelle von musikalischer Kreativität überwiegend von musikalischer Produktivität zu sprechen. Dies geschah, weil es im Rahmen der Dissertation nur bedingt möglich war, Kreativitätstheorien aufzuarbeiten und auf dieser Basis einen der Komplexität des Phänomens gerecht werdenden Begriff von musikalischer Kreativität zu entwickeln. In den vergangenen Jahrzehnten ist es zwischen Kreativitätspsychologie und Musikpsychologie bzw. Musikpädagogik auf verschiedene Weise zu Annäherungen gekommen. Einen empirischen Forschungsbericht hat Bullerjahn mit ihrer kreativitätstheoretischen Beschreibung des Kompositionsprozesses von Jugendlichen vorgelegt (Bullerjahn 2003; vgl. auch Kapitel I/1.3). Musikpädagogen wie Hansen (1975),

¹¹⁵Rolle vertritt den Standpunkt, dass zur Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume die Produktion von Musik eine besonders geeignete Aktionsform sei. Außerdem charakterisiert er projektorientierten Unterricht für musikalisch-ästhetische Bildungsprozesse als besonders geeignet, und er ist der Ansicht, dass subjektive Äußerungen von Schülern nicht nur zuzulassen sind, sondern dass sie den weiteren Gang des Unterrichts tragen sollten (Rolle 1999, S. 162 ff.).

Stiefel (1976) und Lehr (1979) haben Kreativitätstheorien selektiv rezipiert und auf musikpädagogische Zusammenhänge übertragen. Um ein Kapitel über ‚musikalische Kreativität‘ in die vorliegende Arbeit aufzunehmen, erschienen mir die genannten Veröffentlichungen jedoch zu wenig aussagekräftig. Erst kurz vor Veröffentlichung meiner Dissertation wurden die Arbeiten zur musikalischen Kreativität von Bullerjahn (2005) und Lehmann (2005) sowie die kunstpädagogische Dissertation von Griebel (2005) publiziert, auf deren Basis ich dann doch noch einen aktuellen Exkurs zum Thema ‚Kreativität‘ einfügen konnte. Die Arbeit von Griebel schätze ich vor allem deshalb, weil die Autorin Verbindungen zwischen Aussagen der Kreativitätsforschung und Qualitäten ästhetischer Prozesse herstellt. Dabei ist es zunächst zweitrangig, dass sich Griebel auf die Kunstpädagogik bezieht, wobei eine explizite Anwendung auf die Musikpädagogik deshalb natürlich nicht ausbleiben sollte. Überhaupt sollte meiner Meinung nach der Diskurs über musikalische Kreativität aufrecht erhalten und erweitert werden, auch wenn er, wie Vollmer (1980) gezeigt hat, mit Schwierigkeiten rechnen muss. Da musikalische Kreativität eine Fähigkeit ist, die bereichsspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten voraussetzt, wären für die musikpädagogische Forschung insbesondere musikalische Prozesse, in denen Kinder und Jugendliche erworbene Fertigkeiten und Kenntnisse anwenden, interessant. Untersucht man, auf welche Weise Lernende mit musikalischen Problemstellungen umgehen, erfährt man etwas über ihren kreativen Prozess. Würden sich musikpädagogische Methoden an solchen Ergebnissen orientieren, so wäre dies ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer Konzeption, die sich die Förderung musikalischer Kreativität zur Aufgabe macht.

Die Entwicklung der musikalischen Produktivität im Kindes- und Jugendalter – so meine Schlussfolgerung am Ende dieser Dissertation – kann nur dann umfassend gefördert werden, wenn sich verschiedene Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, also Kindergärten, Schulen Musikschulen und Musikhochschulen, für diese Thematik zu interessieren beginnen. Ich halte ein solches Interesse für wünschenswert, weil mir der Beitrag, den Kompositionspädagogik innerhalb der musikalischen Ausbildung sowie für die Entwicklung der Musikkultur leistet, wichtig erscheint. Ein Thema, das in den Zusammenhang der Kompositionspädagogik passt, weil es das Interesse eines Gegenwartskomponisten widerspiegelt, spricht der Komponist Sandeep Bhagwati an (Bhagwati 2004). Bhagwati macht darauf aufmerksam, dass Musikschafter aus unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche Fragen an Musik stellen. Während, so Bhagwati sinngemäß, das moderne Europa danach fragt, was richtige Musik ist, wie man sie hören soll, welche Maßstäbe man für sie finden kann und wer diese Musik richtig hört bzw. richtig versteht, geht es ihm als außereuropäischem Komponisten um die Fragen, was Zuhören ist, welche Arten des Zuhörens es gibt, was geschieht, wenn verschiedene Arten

des Zuhörens aufeinander prallen und wer welchen musikalischen Wahrheiten in welchem Zusammenhang zuhört. Ich halte es auf dem Hintergrund unserer Interviews für wahrscheinlich, dass diese Fragen eines außereuropäischen Komponisten auch Gegenwartskomponisten in unserem Land beschäftigen. Denn in einer kulturellen Wirklichkeit wie der des postmodernen Europa gibt es längst keine endgültigen musikalischen Wahrheiten mehr. Statt dessen geht es immer mehr darum, wie der einzelne aus der Vielfalt musikalischer Einflüsse seine Wahrheit konstruiert, geht es um ein Nachdenken darüber, wie Musik entsteht, warum Musik gemacht wird, wie Musik auf Menschen wirkt und was Kunst bzw. künstlerisches Handeln mit der eigenen Lebenswirklichkeit zu tun hat. Für den Kompositionsunterricht ist es typisch, dass Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum an einem bestimmten Thema arbeiten. Da Projekte in der Regel mit einer Aufführung abgeschlossen werden, ist es vom ersten Projekttag an nötig, musikalische Vorstellungen zu entwickeln, die Thema, Aufführungsort, Publikum und die Möglichkeiten der Projektgruppe gleichermaßen berücksichtigen. Lernen in produktionsdidaktischen Kontexten findet somit statt im Spannungsfeld zwischen der ersten Idee, einem hieraus entwickelten Gesamtkonzept und dessen Realisierung. Hieran sind die Lernenden nicht nur ausführend, sondern gestaltend beteiligt, was gemäß der Auffassung von Wagenschein, dass Werdende am wirksamsten an Werdendem lernen (Wagenschein 1982, zit. in Ansohn 1992, S. 13), letztendlich zu dem von Pädagogen erhofften Mehrwert führen kann, der sich Bildung nennt.

IV

ANHANG

Bibliographie

- Andreas, Reinhard (1993) Improvisation, in: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/ Rösing, Helmut (Hg.) Musikpsychologie. Ein Handbuch, Reinbek, S. 506-514
- Andreas, Reinhard (1993) Kreativität, in: Bruhn, Herbert/Oerter, Rolf/Rösing, Helmut (Hg.) Musikpsychologie. Ein Handbuch, Reinbek, S. 520-529
- Andreas, Reinhard/Frisius, Rudolf/Hiley, David/Miehling, Klaus/Simon, Arthur/ Seedorf, Thomas/Welker, Lorenz (1996) Improvisation, in: Finscher, Ludwig (Hg.) Die Musik in Geschichte und Gegenwart. Sachteil, Bd. 4, Kassel, Sp. 538 ff.
- Ansohn, Meinhard (1992) Eigene Klangwege finden – Komponieren in der Klasse 3-6, in: Musik und Unterricht, 13, S. 13-16
- Baake, Dieter (1989) Jugend, in: Lenzen, Dieter (Hrsg.) Pädagogische Grundbegriffe Bd. 2, S. 799-807, Reinbek bei Hamburg
- Bahle, Julius (1936) Der musikalische Schaffensprozeß. Psychologie der schöpferischen Erlebnis- und Antriebsformen, Leipzig
- Bahle, Julius (1939) Eingebung und Tat im musikalischen Schaffen, Leipzig
- Bailey, Derek (1987) Improvisation. Kunst ohne Werk, Hofheim
- Bhagwati, Sandeep (2004) Komponieren im Niemandsland, in: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hg.) Welt@musik - Musik interkulturell, Mainz
- Bamberger, Jeanne (1991) The mind behind the musical ear. How children develop musical intelligence, Cambridge
- Barrett, Margaret (1996) Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers, in: International journal of music education, 28, 37-62
- Behne, Klaus-Ernst (1980) Kreativität im Musikunterricht, in: Musik und Bildung, 10, S. 617-620
- Bialas, Günter (1981) Ist Komponieren lehrbar? in: Musica, 35, 4, S. 327-328
- Bortz, Jürgen (1984) Lehrbuch der empirischen Forschung: für Sozialwissenschaftler, Berlin
- Brandmüller, Renate (1983) Kinderimprovisationen. Zur musikalischen Produktivität von Kindern im Alter von sechs bis elf Jahren, München
- Brettingham, Smith J. (1982) Komponieren lehrbar? Oder: Im Westen nichts Neues – ein gescheiterter Dialog, in: Musica, 36, S. 429-433
- Bruhn, Herbert/Rösing, Helmut (1993) Komposition, in: Bruhn, Herbert/Oerter, Ralf / Rösing, Helmut (Hg.) Musikpsychologie. Ein Handbuch, Reinbek, S. 514-520

- Bullerjahn, Claudia (2003) Junge Komponierende in zeitgenössischer Kunst- und Populärmusik. Ein Vergleich musikalischer Werdegänge, Motivationen und kreativer Prozesse, in: Kleinen, Günter (Hg.) Begabung und Kreativität in der populären Musik, Münster
- Bullerjahn, Claudia/Graebisch, Barbara/Liewald, Helga (2003) Komponieren mit Kindern und Jugendlichen. Ein Überblick zu pädagogischen Konzepten und Fördermaßnahmen, in: Üben und Musizieren, 6, S. 48-55
- Bullerjahn, Claudia (2005) Kreativität, in: la Motte-Haber, Helga de/Rötter, Günther (Hg.) Handbuch der Musikpsychologie Bd. 3: Systematische Musikwissenschaft, Laaber: Laaber, S. 600
- Bultmann, Johannes (1992) Die kulturpädagogische Arbeit Hans Werner Henzes am Beispiel des „Cantiere Internazionale d'Arte di Montepulciano“ (= Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft 16), Regensburg
- Burghausen, Ingo (1996) Neue Musik von Kindern. Die Ferienkurse der Komponistenklasse Halle-Dresden, in: Üben und Musizieren, 2, S. 9-12
- Burnard, Pamela (2000) How children ascribe meaning to improvisation and composition: rethinking pedagogy in music education, in: Music education research, 7-23
- Busch, Regina (1980) Die vergessene Musik – Über nicht-professionelle Komponisten, in: Musica, 34, 5, S. 470-473
- Butzer, Günter (1992) Stil, in: Henckmann, Wolfhart/Lotter, Konrad (Hg.) Lexikon der Ästhetik, München, S. 228
- Cahn, Peter/Keltenborn, Rudolf/Rösing, Helmut/Sachs, Klaus Jürgen (1996) Komposition, in: Finscher, Ludwig (Hg.) Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Sachteil, Bd. 5, Kassel, Sp. 505 ff.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2000) Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen, Stuttgart
- Danuser, H. (1997) Neue Musik, in: Finscher, Ludwig (Hg.) Die Musik in Geschichte und Gegenwart, Sachteil, Bd. 7, Kassel, Sp. 75 ff.
- Dasche, Michael (1980) Erfahrungen bei der Ausbildung unseres kompositorischen Nachwuchses, in: Musik und Gesellschaft, 30, 9, S. 513-516
- Davidson, Lyle/Scripp, Larry/Welsh, Patricia (1988) „Happy birthday”: Evidence for conflicts of perceptual knowledge and conceptual understanding, in: The journal of aesthetic education, 22, 65-74
- Davies, Coral (1986) Say it till a song comes (reflections on songs invented by children 3-13), in: British journal of music education, 3.3, 279-293

- Davies, Coral (1992) Listen to my song: A study of songs invented by children aged 5 to 7 years, in: British journal of music education, 9, 19-48
- DeLorenzo, Lisa C. (1989) A field study of sixth-grade student's creative music problem-solving processes, in: Journal of research in music education, 37.3, 188-200
- Deutscher Tonkünstlerverband e.V. (Hg.) (2001) Private Musikschulen in Bayern, München
- Dewey, John (1934) Kunst als Erfahrung, Frankfurt/Main 1980
- Ditter-Stolz, Edeltrud (1999) Zeitgenössische Musik nach 1945 im Musikunterricht der Sekundarstufe I, Frankfurt am Main
- Dobberstein, Marcel (1994) Die Psychologie der musikalischen Komposition. Umwelt – Person – Werkschaffen, Köln: Rheinkassel
- Eckhardt, Rainer (1995) Improvisation in der Musikdidaktik. Eine historiographische und systematische Untersuchung, Augsburg
- Engelmann, Hans Ulrich (1974) Erfahrungen mit Kompositionsschülern, in: Melos, 41, 6, S. 347-349
- Ernst, Anselm (1991) Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis, Mainz
- Flick, Uwe (1995) Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg
- Folkestad, Göran (1998) Musical learning as cultural practice: as exemplified in computer-based creative music making, in: Sundin, Bertil/McPherson, Gary E./Folkestad, Göran Children Composing, Malmö
- Friedemann, Lilli (1969) Kollektivimprovisation als Studium und Gestaltung neuer Musik, Wien
- Friedemann, Lilli (1973) Einstieg in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Wien
- Friedrich, Burkhard (2002) „Response“ – Komponisten im Musikunterricht. Komponieren mit Kindern einer 7. Klasse – eine Projektbeschreibung, in: Neue Musikzeitung 10/02, S. 24
- Frisius, Rudolf/Klüh, Günter/Maichel, Klaus (1984) Wie Melodien entstehen, in: Musik und Bildung, 16, S. 112, 121-125
- Fröhlich, Charlotte (1996) Improvisations- und Kompositionsspiele, Zürich.
- Funke, Joachim (2000) Psychologie der Kreativität. In: Holm-Hadulla, Rainer M. (Hg.) Kreativität, Berlin, Heidelberg, New York
- Gembris, Heiner (1998) Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung, Augsburg

- Gigla, Marian (1992) Kompott, Kompost, Komposition? – Kinder schaffen eigene Klanggestalten, in: Musik und Unterricht, 13, S. 10-12
- Gleisberg, Wolfram (1970) Kinder komponieren – Zur schöpferischen Betätigung junger Musiker, in: Musik und Gesellschaft, 20, S. 402-404
- Glover, Joanna/Ward, Stephen (Hg.) (1998) Teaching music in the primary school, London, New York
- Glover, Joanna (2000) Children Composing 4 – 14, London, New York
- Gordon, Edwin E. (1980) Learning Sequences in Music, Chicago
- Graebisch, Barbara (1997) Bundeswettbewerb „Schüler komponieren“ – Eine empirische Untersuchung zur Lebenswelt und zu den Bedingungen des Schaffensprozesses bei komponierenden Jugendlichen, Diplomarbeit Kulturpädagogik, Hildesheim
- Griebel, Christina (2005) Der kreative Akt im Unterricht. Fallstudien zur ästhetischen Praxis von Schülern der gymnasialen Oberstufe, Online-Veröffentlichung der Dissertation unter: <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/volltexte/2005/1580/pdf/GriebelChristina.pdf> oder urn:ubn:de:hebis:30-15803
- Gruhn, Wilfried (1993) Geschichte der Musikerziehung, Hofheim
- Gruhn, Wilfried (1998) Der Musikverstand, Hildesheim
- Hansen, Nils (1975) Kreativität im Musikunterricht, in: rote reihe, Bd. 66, Wien
- Hargreaves, David (1986) The developmental psychology of music, Cambridge, New York
- Hargreaves, David (1996) The development of artistic and musical competence, in: Deliège, Irène/Sloboda, John (Hg.) Musical Beginnings. Origin and Development of Musical Competence, Oxford, New York, Tokyo
- Hassler, Marianne (1990) Androgynie. Eine experimentelle Studie über Geschlechtshormone, räumliche Begabung und Kompositionstalent, Göttingen
- Hassler, Marianne (1998) Musikalische Begabung in der Pubertät. Biologische und psychologische Einflüsse, Augsburg
- Heilbut, Peter (1984) Kinder komponieren, in: Üben und Musizieren, 1, S. 27-32
- Heilbut, Peter/Linke, Norbert (1982) Kinder komponieren für Kinder. Musikalische Gestaltungsversuche im Kindes- und Jugendalter, in: Vetter, Hans-Joachim (Hg.) Neue Musik für Kinder und Jugendliche. Dokumentation zum Musikschulkongress 1981, Regensburg, S. 90-94
- Heilbut, Peter (1976) Improvisieren im Klavierunterricht, Wilhelmshaven
- Heilbut, Peter (1978) Komponierbuch für junge Klavierspieler, Wilhelmshaven
- Hempel, Christoph (1984) Musik selber schreiben. Erfahrungen und Anregungen aus dem elementaren Instrumentalunterricht, in: Musik und Bildung, 16, S. 98-102

- Hentig, Hartmut von (1998) Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, München
- Henze, Hans Werner (1998) Komponieren in der Schule, Notizen aus einer Werkstatt. Bericht über den Workshop ‚Komponieren in der Schule‘ im Rahmen des Schleswig-Holstein-Festivals, Mainz
- Hinz, Jochen (2001) Faceten der Kreativität. Entwicklungsprozesse in Natur, Kultur und Persönlichkeit, Aachen
- Hoerbuerger, Christian (1991) Kinder erfinden Musikstücke. Beiträge zur musikpädagogischen Unterrichtsforschung, Essen
- Holm-Hadulla, Rainer M. (Hg.) (2001) Kreativität, Berlin, Heidelberg, New York
- Jöde, Fritz (1928) Das schaffende Kind: Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend. 1. Teil: Zur Theorie des Schaffens. 2. Teil: Aus der Praxis des Schaffens, Wolfenbüttel, Berlin
- Kaiser, Hermann-J. (1992) Musikalische Erfahrung – Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen (Musikpädagogische Forschung Bd. 13), Essen: Blaue Eule
- Kaiser, Ulrich (1995) Harmonielehre, was willst du mir? Eine Anleitung zur Improvisation mit satztechnischen Modellen, in: Musica, Januar/Februar, S. 14-19
- Kant, Immanuel (1790) Kritik der Urteilskraft, Hamburg: Felix Meiner 1974
- Karkoschka, Erhard (1972) Komponiere selbst! Ein Baukasten aus Klang-, Zeit-, Raum- und Bewegungselementen, Wien
- Karkoschka, Erhard (1973) Komposition – Improvisation. In: Stumme, Wolfgang (Hg.) Über Improvisation, Mainz
- Kleinen, Günter (2003) Begabung und Kreativität in der populären Musik, Münster
- Köhler, Siegfried (1976) Phantasie und Diszipliniertheit – zur Arbeit mit jungen Komponisten, in: Musik und Gesellschaft, 26, S. 278-281
- Koerppen, Alfred (1973) Improvisation und Komposition. In: Stumme, Wolfgang (Hg.) Über Improvisation, Mainz
- Koerppen, Alfred (1980) Anleitungen für musikalische Erfindungsübungen, Frankfurt am Main
- Kopiez, Reinhard/Auhagen, Wolfgang (Hg.) (1998) Controlling creative processes in music, mit CD-ROM, Frankfurt am Main
- Kratus, John (1989) A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11, in: Journal of research in music education, 37.1, 5-20

- Kratus, John (1994) Relationships among children's music audiation and their compositional processes and products, in: Journal of research in music education, XLII/2, Sommer, S. 115-130
- Kron, Friedrich W. (1999) Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München
- Küntzel-Hansen, Margrit (1985) Musikspiele, Wolfenbüttel
- Küntzel-Hansen, Margrit (1981) „Ich hab 'ne Melodie im Bauch“, in: Musica, 35, 4, S. 343-348
- Küntzel-Hansen, Margrit (1993) Vom Musikmalen zur Komposition. Erfahrungen mit Grundschulkindern, in: Musik und Unterricht, 4, 19 (2), S. 8-12
- la Motte, Diether de (1977) Was soll der junge Komponist lernen?, in: Melos, 3, 6, S. 507-509
- la Motte, Diether de (1981) ...und bekommt es auch noch bezahlt, in: Musica, 35, 4, S. 329-334
- la Motte, Diether de (1996) Wege zum Komponieren – Ermutigung und Hilfestellung, Kassel
- la Motte, Diether de (1989) Musik ist im Spiel: Geschichten, Spiele, Zaubereien, Improvisationen, Kassel
- la Motte, Diether de (1990) Was heißt komponieren? Komponieren für Kinder: Zwei Betrachtungen eines Komponisten. In: Musik und Bildung 3/1990, S. 140-144
- la Motte-Haber, Helga de (1996) Handbuch der Musikpsychologie, Laaber
- Landau, Erika (1969) Psychologie der Kreativität, München
- Lehmann, Andreas C. (2005) Komposition und Improvisation: Generative musikalische Performanz, in: Oerter, Rolf/Stoffer, Thomas H. (Hg.) Allgemeine Musikpsychologie, Hogrefe
- Lehr, Wilhelm (1979) Musik und Kreativität – Theorien, Klangbeispiele, Stundenbilder, Mainz
- Liewald, Helga (1998) Komponieren mit Kindern und Jugendlichen – ein Vergleich der methodisch-didaktischen Konzepte von Peter Heilbut und Hans Jürgen Wenzel, Diplomarbeit Kulturpädagogik, Hildesheim
- Linke, Norbert (1982) Thesen zur Arbeits- und Diskussionsgruppe ‚Kinder komponieren für Kinder. Musikalische Gestaltungsversuche im Kindes- und Jugendalter‘, in: Vetter, Hans-Joachim (Hg.) Neue Musik für Kinder und Jugendliche. Dokumentation zum Musikschulkongress 1981, Regensburg
- Lippitz, Wilfried/Meyer-Drawe, Käte (Hg.) (1982) Lernen und seine Horizonte. Phänomenologische Konzeptionen menschlichen Lernens – didaktische Konsequenzen. Königstein/Ts.
- Longardt, Wolfgang (1968) Musikerziehung braucht Phantasie: Didaktisch-methodische

- Aspekte des musikalischen Werkens und Gestaltens, Essen
- Marquardt, Brigitte et al. (1988) Liedermachen mit Schülern, Wolfenbüttel
- Mayring, Philipp (2003) Qualitative Inhaltsanalyse, Weinheim und Basel
- Meyer-Denkman, Gertrud (1970) Klangexperimente und Gestaltungsversuche im Kindesalter, Wien
- Meyer-Denkman, Gertrud (1972) Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien
- Michael, Volker (2002) Wie Kinder heute in der Schule Komponieren. Eine Gesamtschau der wichtigsten Projekte in Deutschland, in: Neue Musikzeitung, 4/2002, S. 55
- Mollenhauer, Klaus (1988) Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven, Tübingen
- Mollenhauer, Klaus (1996) Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, München
- Mollenhauer, Klaus (1998) Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung, Weinheim
- Montada, Leo (1995) Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets, in: Oerter, Rolf/Montada, Leo (Hg.) Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim
- Moog, Helmut (1968) Das Musikerleben des vorschulpflichtigen Kindes, Mainz
- Moorhead, G. E./Pond, D. (1941) Music of young children: 1 Chant, Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education, republished 1978
- Moorhead, G. E./Pond, D. (1942) Music of young children: General Observations, Santa Barbara, California: Pillsbury Foundation for the Advancement of Music Education, republished 1978
- Müller, Christine (1992) Singen, Spielen, Komponieren, Braunschweig
- Müller-Vahl, Barbara (1992) Musikkreative Projekte in Musikschulen und Musikakademien, in: Musik und Unterricht, 13, S. 45-49
- Müller-Vahl, Barbara (1992) Kinder können komponieren – Musikkreative Projekte zwischen musikpädagogischem und kulturpolitischem Anspruch, in: Üben und Musizieren, 5, S. 7-12
- Nachtsheim, Stephan (1981) Die musikalische Reproduktion. Ein Beitrag zur Philosophie der Musik, Bonn
- Nankivell, E. H. (1999) Group composition: A relevant and practical model for use in

- the primary school classroom, unpublished Mphil. Dissertation, University of Huddersfield
- Nestele, Albert (1930) Die musikalische Produktion im Kindesalter, Leipzig
- Nimczik, Ortwin (1991) Spielräume im Musikunterricht: Pädagogische Aspekte musikalischer Gestaltungsarbeit, Bern
- Nimczik, Ortwin/Rüdiger, Wolfgang (1997) Instrumentales Ensemblespiel. Übungen und Improvisationen – klassische und neue Modelle, Regensburg
- Nimczik, O. (1998) „Es handelt sich um Neuschöpfung, um Erfindung...“ – Gestaltungsanregungen aus Vinko Globokars ‚Individuum – Kollektivum (1979 -)‘, in: Musik und Bildung 1/98, S. 46-49
- Nimczik, O. (2000) Mit klingender Münze – ‚Zahlen für (mit) Münzen‘ (1985) von Dieter Schnebel, in: Musik und Bildung 1/2000, S. 48 - 50
- Nimczik, O. (2001) Konstruktive Dekonstruktion. Musik von Mathias Spahlinger im Unterricht – Annäherungen und Beispiele, in: Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt: Klang und Wahrnehmung. Komponist – Interpret – Hörer, Mainz, S. 165 - 193
- Oehler, Elisabeth (1997) Warum nur Chopin spielen? – David Grahams Kompositionsunterricht für Kinder an der Clara-Schumann-Musikschule in Düsseldorf, in: Üben und Musizieren, 6, S. 26f
- Ochmann, Lothar (1984) Schüler komponieren – Ein praxisnaher Unterrichtsversuch in einer 9. Klasse, in: Musik und Bildung, 16, S. 107-111
- Orff, Carl/Keetmann Gunhild (1950) Musik für Kinder: Orff-Schulwerk Bd. 1, Mainz
- Paynter, John/Aston, Peter (1972) Klang und Ausdruck – Modell einer schöpferischen Schulmusikpraxis, Wien
- Paynter, John (1992) Aufführen und Komponieren von Musik in den allgemeinbildenden Schulen Großbritanniens, in: Kaiser, Herrmann J. (Hg.) Musikalische Erfahrung. Wahrnehmen, Erkennen, Aneignen, Essen, S. 326-332
- Paynter, John (1992) Sound and Structure, Cambridge University Press
- Pfeiffer, Rüdiger (1992) Kinder-Kompositionsklasse in Sachsen-Anhalt, in: Musik und Unterricht, 13, S. 50-52
- Redel, Martin Christoph (1981) Erfahrungen mit „Jugend komponiert“, in: Musica, 35, 4, S. 340-342
- Redel, Martin Christoph (1984) (Nicht nur) der Ton macht die Musik..., in: Musik und Bildung, 16, S. 95-97
- Reich, Kersten (1996) Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, Berlin

- Richter, Christoph (1992) In der Komponier-Werkstatt, in: Musik und Unterricht, 13, S. 25-32
- Rieger, Eva (1992) Ich recycle Töne. Schreiben Frauen anders? – Neue Gedanken zu einem alten Thema, in: Neue Zeitschrift für Musik, 153, S. 14-18
- Röbke, Peter (2000) Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts, Mainz
- Rolle Christian (1999) Musikalisch-ästhetische Bildung, Kassel
- Rora, Constanze (2001) Ästhetische Bildung im musikalischen Gestaltungsspiel, Augsburg
- Roscher, Wolfgang (1976) Polyästhetische Erziehung – Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis, Wilhelmshaven
- Schaarschmidt, Helmut (1991) Improvisation. Streitschrift für eine handlungsorientierte Methode der Musikerfahrung, Deinstedt
- Schaller, Klaus (1987) Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen, Sankt Augustin
- Scheuer, Walter (2005) Komponieren lernen, in: Bullerjahn, Claudia/Gembris, Heiner/Lehmann, Andreas C. (Hg.) Musik: gehört, gesehen und erlebt. Festschrift Klaus-Ernst Behne zum 65. Geburtstag, S. 317-341, Hannover (Monographien des IfMpF Bd. 12)
- Schütz, Alfred (1932) Der sinnhafte Aufbau der Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt/Main 1974
- Schwabe, Matthias (1992) Musik spielend erfinden, Kassel
- Schwan, Alexander (1991) Improvisation und Komposition im Musikunterricht allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I, Frankfurt am Main
- Schwarting, Jutta (1984) „Komponier“-Versuche im Klavier-Gruppenunterricht, in: Üben und Musizieren, 1, S. 23-26
- Seel, Martin (1985) Die Kunst der Entzweiung: Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt/Main
- Seiffge-Krenke, Inge (1974) Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung, Bern.
- Sloboda, John, A. (1985) The musical mind. The cognitive psychology of music, New York
- Sloboda, John, A. (Hg.) (1988) Generative process in music – The psychology of performance, improvisation and composition, Oxford
- Standop, Ewald/Meyer, Matthias (1998) Die Form der wissenschaftlichen Arbeit, Wiesbaden
- Sternberg, Robert J. (Hg.) (1999) Handbook of Creativity, Cambridge
- Stiefel, Eberhard (1976) Kreativität und Musikpädagogik, Kastellaun
- Stumme, Wolfgang (Hg.) (1973) Über Improvisation, Mainz

- Sundin, Bertil/McPherson, Gary E./Folkestad, Göran (1998) Children composing, Malmö
- Swanwick, K./Tillman, June (1986) The sequence of musical development. A study of children's musical composition, in: British journal of music education, 3, S. 305-339
- Swanwick, K. (1991) Further research on the musical development sequence, in: Psychology of music, 19, S. 22-32
- Thackray, Rupert W. (1965) Creative Music in Education, London
- Thume, Peter (1992) Hier wußte ich, was gespielt wird – Musikalische Antworten, in: Musik und Unterricht, 13, S. 17-24
- Tillman, June B. (1987) Towards a model of the development of musical creativity: A study of the compositions of children aged 3-11, PhD diss University of London, Institute of Education
- Torrance, E. P. (1962) Guiding creative talent, Englewood-Cliffs
- Uptis, Rena (1992) Can I play you my song? – The compositions and invented notations of children, Portsmouth
- Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hg.) (1990) Lehrplan Hörerziehung, Musiklehre und Musiktheorie, Kassel
- Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hg.) (1991) Lehrplan Musikalische Grundausbildung, Regensburg
- Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hg.) (1992) Lehrplan Violine, Regensburg
- Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hg.) (1994) Lehrplan Musikalische Früherziehung, Kassel
- Verband deutscher Musikschulen e.V. (Hg.) (2001): Statistisches Jahrbuch der Musikschulen in Deutschland, Bonn
- Verney, John P. (1991) The integrated instrumental teacher: Learning through performance, listening and composition, in: British journal of music education, 8, 245-269
- Vollmer, Sibylle (1980) Die Rezeption des Kreativitätsbegriffs durch die Musikpädagogik, Mainz
- Volquartz, Ove (1999) Improvisation und „Flow“-Erlebnis. Empirische Untersuchung von Möglichkeiten und Grenzen der Flusserfahrung im Musikunterricht einer gymnasialen Oberstufe, Essen
- Wagenschein, Martin (1982) Verstehen lernen. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch, Weinheim
- Waldenfels, B. (1987) Ordnung im Zwielficht, Frankfurt am Main

- Wallbaum, Christopher (1992) Schule ist Klang – Ein Kompositionsprojekt, in: Musik und Unterricht, 13, S. 33-37
- Wallbaum, Christopher (2000) Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen, Kassel
- Weber, Gertrud und Rudolf (1992) Musik erfinden – Komponieren – Improvisieren, in: Musik und Unterricht, 13, S. 4-9
- Weber, Wilfried (1991) Wege zum helfenden Gespräch: Gesprächspsychotherapie in der Praxis, München
- Webster, P. (1992) Research on creative thinking in music: the assessment literature. In: Colwell, R. (ed.) Handbook of research on music teaching and learning, ew York
- Weinland, Helmuth (1984) „Hatte einfach Lust dazu“ – Musikschüler komponieren, in: Musik und Bildung, 16, S. 84-94
- Weisberg, Robert W. (1989) Kreativität und Begabung – Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben, Heidelberg
- Wiggins, Jacqueline H. (1994) Children's strategies for solving compositional problems with peers, in: Journal of research in music education, 42.3, S. 232-252
- Wüsthoff, Klaus/Hellwinkel, Sven/Sieverts, Henning (1984) Schüler komponieren, in: Musik und Bildung, 16, S. 103-105

Fachbereich II

Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation

Institut für Musik und Musikwissenschaft

Claudia Zocher

Dr. Claudia Bullerjahn

Untersuchungen zu pädagogischen Ansätzen beim Komponieren mit Kindern und Jugendlichen

1. Geburtsdatum: _____

2. Geschlecht:

₁ ☐ weiblich

₂ ☐ männlich

3. Haben Sie ein Studium absolviert?

a) ₁ ☐ nein

ja, und zwar

₂ ☐ an einer Universität

₃ ☐ an einer Hochschule

₄ ☐ an einem Konservatorium/einer Akademie

b) ₁ ☐ mit Abschluss genaue Bezeichnung des Abschlusses: _____

₂ ☐ ohne Abschluss

4. Wann und wo fand das Studium statt? (Beantwortung freigestellt)

von _____ bis _____

an _____

5. Seit wann unterrichten Sie Komposition?

seit _____ Jahren

6. In welchem Rahmen findet der Unterricht z. Zt. statt? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ 1 privat
- ☐ 2 Musikschule
- ☐ 3 Hochschule
- ☐ 4 Weiterbildungskurse, Workshops
- ☐ 5 sonstige, nämlich: _____

7. Gehen Sie neben Ihrer Tätigkeit als Kompositionslehrer weiteren beruflichen Verpflichtungen nach?

- ☐ 1 als Komponist
- ☐ 2 als Musiker Welche(s) Instrument(e)? _____
- ☐ 3 als Instrumental- / Gesangspädagoge Welche(s) Instrument(e)? _____
- ☐ 4 sonstige, nämlich: _____
- ☐ 5 keine weiteren

8. Als Kompositionslehrer unterrichte ich

- ☐ 1 hauptberuflich
- ☐ 2 nebenberuflich

Die folgenden Fragen beziehen sich nur auf Ihre Tätigkeit als Kompositionslehrer an einer Musikschule. Sollten Sie an mehreren Musikschulen unterrichten, so zählt diejenige, an der Sie mit den meisten Stunden beschäftigt sind.

9. Seit wann unterrichten Sie an dieser Musikschule Komposition?

seit _____ Jahren

10. Wie viele Kompositionsschüler haben Sie dort z. Zt. insgesamt? _____ Schüler

11. Wie alt sind diese Kompositionsschüler im Durchschnitt? _____ Jahre

12. Wie ist die alterliche Spannbreite dieser Kompositionsschüler?

von _____ bis _____ Jahren

13. Wie viele dieser Schüler sind Jungen (Männer) und wie viele sind Mädchen (Frauen)?

_____ Jungen (Männer)

_____ Mädchen (Frauen)

14. Wie viele dieser Schüler spielen

ein Tasteninstrument _____ Schüler

ein Streichinstrument _____ „

ein Zupfinstrument _____ „

ein Blasinstrument _____ „

ein Schlaginstrument _____ „

15. In welchem Durchschnittsalter kommen Ihre Schüler gewöhnlich zum ersten Mal zum Kompositionsunterricht? Bitte schätzen Sie einmal!

mit _____ Jahren

16. Wie lange nehmen Ihre Schüler durchschnittlich am Unterricht teil? _____ Jahre

17. Wie oft erhalten Ihre Schüler von Ihnen Kompositionsunterricht?

₁ ☐ einmal wöchentlich ₂ ☐ häufiger, und zwar _____

₃ ☐ seltener, und zwar _____

18. Wie lange dauert eine Unterrichtseinheit? _____ min

19. Bei meinem Unterricht handelt es sich um

₁ ☐ Einzelunterricht

₂ ☐ Gruppenunterricht

₃ ☐ eine Kombination aus Einzel- und Gruppenunterricht

20. Im Falle von Gruppenunterricht: Wie viele Schüler befinden sich durchschnittlich in einer Gruppe?

_____ Schüler

21. Welche Kriterien sprechen Ihrer Meinung nach für bzw. gegen Gruppen- und Einzelunterricht?

Bitte wägen Sie beide Unterrichtsformen gegeneinander ab!
(Bei Platzmangel bitte Rückseite mitbenutzen!)

dafür :

dagegen:

22. Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen!

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
a) Komponieren ist einem in die Wiege gelegt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b) Die handwerklichen Grundlagen des Komponierens können erlernt bzw. gelehrt werden.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c) Ein guter Komponist sollte seine Stücke aus dem Kopf (ohne Hilfe eines Instruments) aufschreiben können.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d) Komponieren ist das I-Tüpfelchen einer musikalischen Ausbildung und sollte guten Instrumentalisten vorbehalten sein.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
e) Ein gutes musikalisches Gehör ist eine wichtige Voraussetzung zum Komponieren.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f) Ohne musiktheoretische Kenntnisse kann man nicht komponieren.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g) Der kreative Umgang mit Musik ist Grundstein für ein lebenslanges Interesse an Musik.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h) Instrumentalunterricht nützt nicht viel, wenn er ausschließlich dazu führt, Stücke nach Noten spielen zu können.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

23. Haben Schüler, die zum ersten Mal an Ihrem Unterricht teilnehmen, bereits kompositorische Vorerfahrungen (z.B. autodidaktischer Art)?

- 1 ☐ (fast) immer
 2 ☐ überwiegend ja
 3 ☐ überwiegend nein
 4 ☐ (fast) nie

24. Gibt es Voraussetzungen, die Schüler erfüllen sollten, wenn sie an Ihrem Unterricht teilnehmen wollen?

- 1 ☐ ja 2 ☐ nein

Um welche Voraussetzungen handelt es sich?

(Bei dieser und den folgenden Fragen bitte ggf. Rückseite mitbenutzen!)

25. Gibt es an Ihrer Musikschule Kooperationen zwischen Instrumental- und Kompositionsunterricht?

₁ ☐ ja

₂ ☐ nein

Bitte beschreiben Sie diese Kooperationen!

26. Nennen und beschreiben Sie bitte drei zentrale Methoden, die in Ihrem Unterricht zur Anwendung kommen.

27. Nennen Sie bitte typische Probleme, mit denen Schüler im Lernprozess konfrontiert werden.

28. Welche Maßnahmen haben sich Ihrer Erfahrung nach bei der Lösung dieser Probleme bewährt?

29. Bitte beurteilen Sie die Bedeutung folgender Themen für Ihren Unterricht!

	trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu
a) Kontrapunkt	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
b) Harmonielehre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
c) Zwölftontechnik	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
d) sonst. Komp.-techniken des 20. Jhd.	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
e) graphische Notation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
f) Improvisation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
g) Instrumentenkunde/Instrumentation	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
h) Formenlehre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
i) Gehörbildung	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
j) Jazz-Arrangement(z.B. Bigband)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
k) Songwriting (z.B. Rock, Pop)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
l) mediale Musik (z.B. Filmmusik)	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
m) außereuropäische Musik	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
n) Textbehandlung	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
o) Melodie-Lehre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
p) Rhythmus-Lehre	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>
q) Musiktechnologie	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>

30. Welche positiven „Nebenwirkungen“ hat Kompositionsunterricht Ihrer Meinung nach?

31. Wurden Sie während Ihres Studiums darauf vorbereitet, Komposition zu unterrichten?

₁ ☐ ja

₂ ☐ nein

32. Haben Sie schon einmal an Weiterbildungsveranstaltungen (z.B. Workshops) zu kompositionspädagogischen Fragestellungen teilgenommen?

₁ ☐ ja

₂ ☐ nein

Wenn ja: Wann und wo fand die letzte dieser Veranstaltungen statt?

₁₉ _____ in _____

Welche Erwartungen hatten Sie daran, und wie beurteilen Sie diese Veranstaltung im nachhinein?

33. Ich unterrichte

₁ ☐ im kunstmusikalischen Bereich

(Orientierung an der abendländischen Kunstmusik bis einschließlich 20. Jhd.)

₂ ☐ im poplarmusikalischen Bereich

(Orientierung an populären Musikstilen der letzten Jahrzehnte)

₃ ☐ in beiden Bereichen

34. Bitte beurteilen Sie den Stellenwert musikalischer Kreativität a) an Ihrer Musikschule und b) allgemein für die Musikschularbeit in Deutschland!

a)

b)

35. Sind Sie dazu bereit, mit uns ein vertiefendes Interview zu kompositionspädagogischen Fragestellungen zu führen?

₁ ☐ ja

₂ ☐ nein

ggf. Name und Dienstanschrift: _____

36. Würden Sie uns die Gelegenheit geben, in Ihrem Unterricht zu hospitieren?

₁ ☐ ja

₂ ☐ nein

ggf. Name und Dienstanschrift: _____

37. An einer Aufnahme in die geplante Liste „Kompositionsunterricht an Musikschulen“ bin ich

₁ ☐ interessiert

₂ ☐ nicht interessiert

ggf. Name und Dienstanschrift: _____

Geschafft! Vielen herzlichen Dank für Ihre Mithilfe und Ausdauer!

Claudia Zocher, Dr. Claudia Bullerjahn

Interview-Leitfaden

1. Arbeitsgrundlagen

Was verstehen Sie unter einer Komposition?

Was bedeutet für Sie kompositorische Qualität? Welche Kriterien muss eine gute Komposition Ihrer Meinung nach erfüllen?

ggf. nachfragen:

Spielt das Alter, bzw. die Erfahrung des Komponisten für Ihre Auffassung von Qualität eine Rolle?

Kompositionen sind ein Fenster zum Innenleben des Komponisten. Ein gewachsenes Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer ist deshalb eine wichtige Basis der gemeinsamen Arbeit.

Sehen Sie das auch so? Wenn ja: Wie gelingt es Ihnen (besonders in kritischen Zeiten, wie der Pubertät), ein solches Vertrauensverhältnis aufzubauen?

2. Methodik

Bitte vergleichen Sie einmal Ihren heutigen Unterricht mit der Art und Weise, wie Sie zu Beginn Ihrer Tätigkeit als Kompositionslehrer unterrichtet haben! Falls sich der Unterricht verändert hat: Worin sehen Sie die Gründe für diese Veränderungen?

Angenommen ein halbes Unterrichtsjahr, an dessen Ende eine Aufführung stattfinden soll, liegt vor Ihnen und Ihren Schülern. Ich würde gern näheres darüber erfahren, wie eine solche Phase ablaufen könnte.

Bitte beschreiben Sie zunächst einmal das Verhältnis zwischen Unterrichtsplanung und spontaner Reaktion auf Angebote und Bedürfnisse des Schülers!

Gehen Sie bitte als nächstes darauf ein, wie Kompositions-Ideen entstehen und wie sich aus ihnen ein aufführungsreifes Stück entwickelt!

Wie erfolgt die Vermittlung der von Ihnen im Fragebogen als wichtig bzw. sehr wichtig gekennzeichneten Themen? (Bitte schildern Sie einmal, wie eine typische Unterrichtsstunde ablaufen könnte! Welche konkreten Aufgabenstellungen haben sich bewährt?)

Haben Sie schon einmal mit Kindern im Alter von 6-10 Jahren gearbeitet?

Wenn ja: Bitte beschreiben sie Ihr methodisches Vorgehen bei dieser Altersgruppe! Welche Vor- und Nachteile hat Kompositionsunterricht speziell für Kinder jüngeren Alters Ihrer Meinung nach?

Wenn nein: Könnten Sie sich vorstellen, Kinder dieser Altersgruppe zu unterrichten? Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

3. Rahmenbedingungen

Wie haben Ihre Schüler erfahren, dass es an der Musikschule die Möglichkeit gibt, Kompositionsunterricht zu nehmen?

Haben Sie z. Zt. bzw. hatten Sie jemals Interesse daran, Ihren Schülerkreis zu vergrößern?

Wenn ja: Wie könnte man Ihrer Meinung nach auf wirksamere Weise für Kompositionsunterricht werben?

Wenn nein: Worin sehen Sie die Gründe für den stets vorhandenen Schülernachwuchs? Welche Werbemaßnahmen gab bzw. gibt es?

Halten Sie Werbung generell für notwendig, um Schülernachwuchs zu finden? Bitte begründen Sie Ihre Antwort!

4. Resümee

Sie wurden als Interviewpartner ausgewählt, weil Sie zu den wenigen Kompositionslehrern zählen, die im Musikschulbereich unterrichten.

Welche Hoffnungen verbinden sich für Sie mit dieser noch jungen Unterrichtsform?

Wie sieht Ihre persönliche Zukunftsvision für die weitere Entwicklung Ihres derzeitigen Unterrichts aus?